

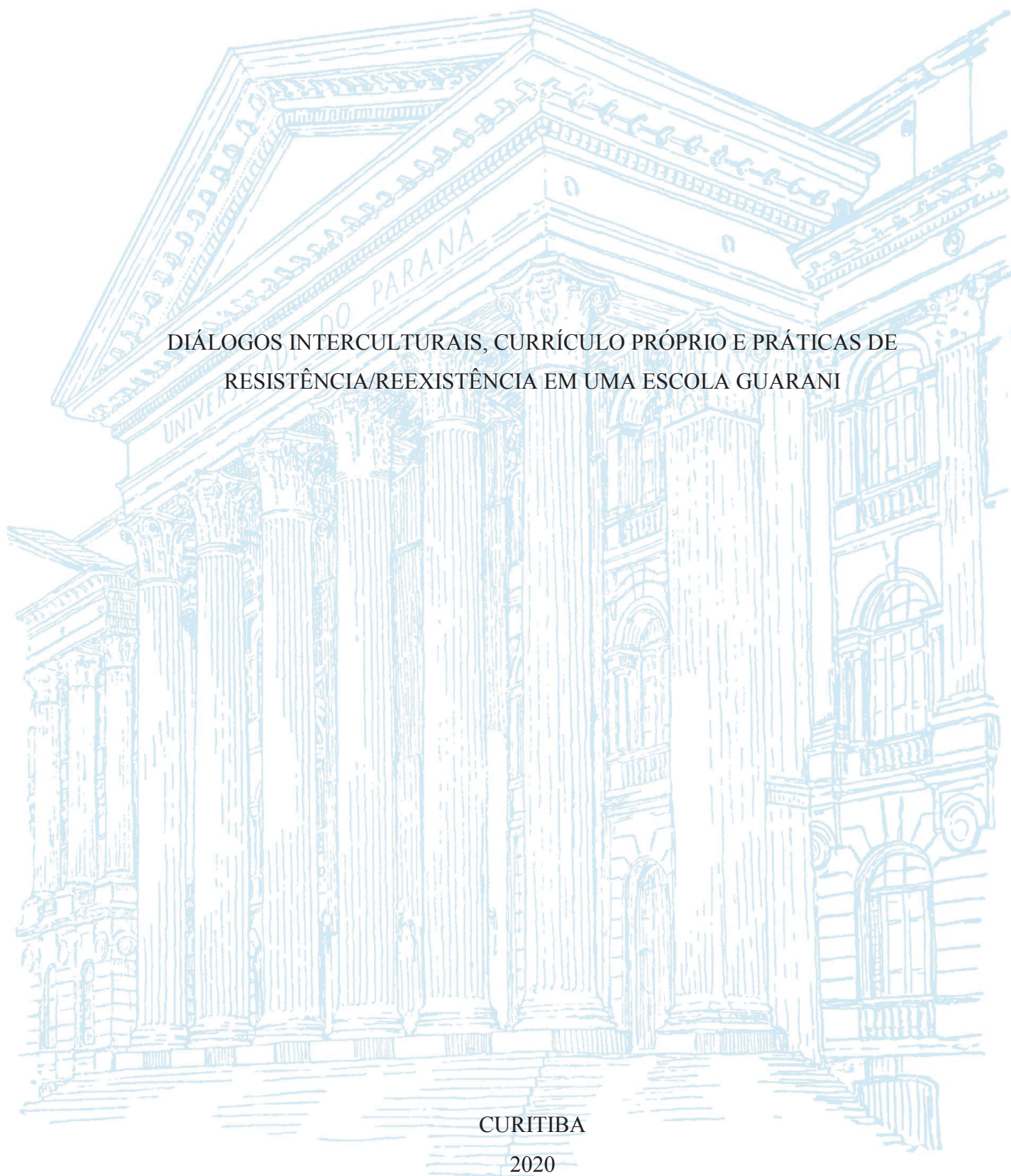
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANA HASS KONDO

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS, CURRÍCULO PRÓPRIO E PRÁTICAS DE  
RESISTÊNCIA/REEXISTÊNCIA EM UMA ESCOLA GUARANI

CURITIBA

2020



ROSANA HASS KONDO

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS, CURRÍCULO PRÓPRIO E PRÁTICAS DE  
RESISTÊNCIA/REEXISTÊNCIA EM UMA ESCOLA GUARANI

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras,  
Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do  
Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de  
Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Cloris Porto Torquato

CURITIBA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Kondo, Rosana Hass

Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de  
resistência/reexistência em uma escola guarani. / Rosana Hass Kondo. –  
Curitiba, 2020.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Cloris Porto Torquato

1. Escolas indígenas - Currículos. 2. Índios da América do Sul – Paraná-  
Educação. 3. Linguagem - Etnologia. 4. Línguas indígenas - Brasil. 5. Terra  
Indígena do Pinhalzinho, Tomazina (PR). I. Torquato, Cloris Porto. II. Título.

CDD – 498.368



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROSANA HASS KONDO** intitulada: **Diálogos interculturais: currículo pós-feito e práticas letradas em uma escola Guarani**, sob orientação da Profa. Dra. CLORIS PORTO TORQUATO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 04 de Maio de 2020.

Onde se lê "Diálogos interculturais: currículo pós-feito e práticas letradas em uma escola Guarani", leia-se "Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola Guarani".

Assinatura Eletrônica  
29/05/2020 11:46:13.0  
CLORIS PORTO TORQUATO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
26/05/2020 15:43:53.0  
ADRIANA DALLA VECCCHIA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA)

Assinatura Eletrônica  
26/05/2020 17:42:05.0  
NEIVA MARIA JUNG  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Assinatura Eletrônica  
29/05/2020 13:38:20.0  
ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

Assinatura Eletrônica  
26/05/2020 19:08:34.0  
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



Aos Guarani da Terra Indígena do Pinhalzinho, povo guerreiro, que me ensinou que “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 274).



---

<sup>1</sup> Pintura realizada na disciplina de Artes, nas paredes da Escola Estadual Indígena Yvy Porã, pela professora Takuapara. Segundo, Nimboadju, um dos participantes da pesquisa, o traçado refere-se à pele de cobra, (fevereiro, 2019).

## AGRADECIMENTOS

Ao término deste estudo, é inevitável fazer uma retrospectiva de tudo que vivi durante esse período. A escrita de uma tese é bastante solitária, exige tempo, dedicação, renúncias... No entanto, a vida, continua seu curso... não para. Assim, paralelamente à vida acadêmica, surgem várias situações que tiram nossa energia..., porém a TESE não pode parar, pois temos prazos a cumprir. Penso que o desenvolvimento de uma pesquisa se assemelha aos cuidados de um filho, pois para dar conta precisamos deixar tudo de lado e nos dedicar, integralmente, a ele, inclusive à nossa própria família. Deste modo, jamais seria possível a conclusão deste estudo, sem o apoio, o amor, a compreensão e a ajuda das pessoas que nominarei abaixo. Em especial, agradeço:

À comunidade Guarani do Pinhalzinho, especialmente, àqueles que participaram diretamente deste estudo. Para mim, vocês são exemplo de força, luta, resistência e reexistência. Grata por sempre me receberem com respeito e consideração, mostrando outras formas de viver e aprender para além dos padrões dominantes.

À professora Mimbi da Escola Estadual Indígena Yvy Porã que, além de participar da pesquisa, também me presenteou com a maravilhosa tradução do resumo na língua Guarani. Certamente, isso permitirá que este estudo seja lido e utilizado por outras comunidades Guarani. Nhanderu abençoe!

À minha orientadora, Cloris Porto Torquato, SER iluminado, repleto de compreensão e bondade. Aliada à sua imensa capacidade intelectual, sempre soube entender meus conflitos, com palavras de incentivo e compreensão. Em muitos momentos, foram a sua tranquilidade e a sua serenidade que me impulsionaram a continuar, apesar das adversidades. Você me trouxe confiança e paz nos momentos de tempestade e de desespero. Grata por me escolher como orientanda, pelos sorrisos amorosos e pela amizade que construímos. Certamente, sua forma de orientar faz toda a diferença no mundo acadêmico.

À banca examinadora do trabalho: Francisco Carlos Fogaça, Rosangela Célia Faustino e Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia pela leitura, correção, contribuições na qualificação e encaminhamentos para a finalização do texto e, também, às professoras Neiva Maria Jung e Adriana Dalla Vecchia por aceitarem participar, juntamente aos demais membros da banca de defesa. Muito obrigada!

À professora Adelaide Hercília Pescatori Silva pela acolhida inicial no doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, que tanto contribuíram para meu crescimento acadêmico.

Às profissionais da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo respeito, competência e cordialidade com que sempre me atenderam para sanar e esclarecer dúvidas ou encaminhar documentos.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), que permitiu a realização da pesquisa na Escola Estadual Indígena Yvy Porã. Em especial, à professora Hilda Moraes do Paraíso Ribeiro, chefe da Equipe Pedagógica do Núcleo Regional de Ibaiti, que não mediu esforços para agilizar o processo de aprovação e liberação do parecer junto a esse órgão para que a pesquisa pudesse ser realizada.

À minha família, por ser meu alicerce e minha força, obrigada por sempre estar ao meu lado, entendendo minhas ausências em prol de meu conhecimento pessoal e profissional. À minha mãe, minha maior incentivadora, exemplo de força e amor incondicional. Obrigada por me amar tanto! À minha filha Ana Cassia, que acompanhou todos os meus esforços para a conclusão deste estudo, sempre preocupada, com medo de tomar meu tempo e de me atrapalhar. Saiba que você NUNCA me atrapalhou, pois é por você e de você que vem a minha força. Obrigada pelos inúmeros beijos, enquanto eu estudava, carregados de amor e ternura e pelos “mamãe, eu te amo”, “tenho orgulho de você”, “como vai a escrita da tese?” e “você vai conseguir”. Saiba que seu incentivo fez toda a diferença. Ao Pedro Kiochi Kondo, meu esposo, que sempre confiou em mim e nunca questionou minhas escolhas, independentemente dos impactos que elas poderiam trazer para nossa vida. Ao Ronaldo, meu irmão, e à Neia, minha cunhada, que me receberam em seu lar no primeiro ano de doutorado. A Taís, minha sobrinha, por me amar e me admirar tanto. Ao meu afilhado, João Vítor, que chegou quando eu já estava no mundo acadêmico, agradecida pelas mensagens com cremes exagerados, à noite, quando voltava das aulas do doutorado. À Ângela, minha cunhada, pelo apoio, carinho e acolhida em sua casa no último ano de estudo. Enfim, agradeço ainda, a todos os meus amigos e familiares, especialmente, Janete, Junior, Enizete, Luciano e Arthur Lucas, que de uma forma ou outra acompanharam e torceram por mim nessa caminhada insana, mas necessária.

Às minhas amigas e interlocutoras da academia, em especial, Adriana Dalla Vecchia, pela leitura do texto inicial, Ályda H. Zomer, Zuleica Michalkiewicz, que caminham comigo desde o mestrado e a Roberta Sotero e Isabel Vollet, amigas que o doutorado me trouxe.

Aos meus colegas e amigos de trabalho da Escola Estadual Francisco de Oliveira, Colégio Carlos Gomes, Tomazina, PR, Colégio Estadual Paula Gomes e ao Centro de Atendimento Natalie Barraga, Curitiba, PR, que me acompanharam nesse período de estudos, sempre me dando forças e incentivo.

Aos meus alunos, motivo de minha inquietação intelectual, obrigada por sempre me desafiar, impulsionando minha busca de novos caminhos na construção de uma educação de qualidade.

E, por fim, acima de tudo e de todos a Deus, por ter me sustentado durante estes 4 anos. Sem seu amor nada seria possível!





Leer críticamente el mundo es un hacer político – pedagógico  
es inseparable del pedagógico-político, es decir,  
de la acción política que involucra la organización de grupos y  
de clases populares para intervenir en la reinvención de la  
sociedad.

(FREIRE, 2014, p. 18).



## RESUMO

Esta pesquisa é uma etnografia da linguagem (GARCEZ, SCHULZ, 2015) que teve como foco a compreensão do processo de reelaboração de um currículo indígena intercultural a partir das práticas Guarani na Escola Yvy Porã, situada na Terra Indígena do Pinhalzinho, Tomazina, PR, observando como são orquestradas as vozes desses Guarani em resposta aos documentos oficiais. O objetivo principal desta pesquisa consistiu em compreender a proposição desse currículo indígena intercultural/multicultural como forma de resistência e reexistência a um sistema educacional homogeneizador, o qual, muitas vezes, não contempla a diversidade de povos, conhecimentos, línguas e culturas presentes no território brasileiro. Para tanto, buscamos embasamento na teoria dialógica de Bakhtin (2003, 2014), nos estudos decoloniais (QUIJANO, 2005, 2010; MIGNOLO, 2003, 2008, 2010; WASLH, 2013, 2017), nas epistemologias do sul (SANTOS; MENESES, 2010), nos estudos sobre letramentos sociais (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998), nas teorias de currículo (MOREIRA, 2001; SILVA, 2005; GOODSON, 2018), em autores indígenas (DOMINGUÊS, 2010; KRENAK, 2010; BANIWA, 2019) e em contribuições advindas da Linguística Aplicada (CESAR, CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2011). Em termos metodológicos esta pesquisa se caracteriza como qualitativa/interpretativista etnográfica (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), especificamente uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULTZ, 2015), como já indicado. As temáticas de análise foram definidas a partir dos discursos dos próprios participantes e da teoria utilizada, especialmente do arcabouço teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, com a Análise Dialógica do Discurso. Para tanto, analisamos as negociações entre lideranças, professores indígenas, não indígenas e demais instâncias, considerando as vozes presentes e como elas se entrecruzam no processo de elaboração curricular. Para a geração de dados utilizamos a observação participante, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversas e diário de campo. Participaram deste estudo dezoito (18) pessoas: lideranças indígenas, professores indígenas e não indígenas e eu, como pesquisadora. Os resultados obtidos na análise mostram que: a) consciência dos Guarani do Pinhalzinho quanto ao papel e poder que a educação exerce dentro e fora da comunidade, por isso defendem um ensino que além de formar os alunos, academicamente, também se preocupe com a formação política; b) a organização política da comunidade e as práticas de engajamento e de resistência têm feito a diferença na educação escolar indígena dessa escola; c) limitação e/ou ausência de diálogos, por parte dos administradores oficiais do sistema educacional, no processo de construção de políticas educacionais relacionadas à educação escolar indígena; d) distanciamento em relação ao que a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) determinam sobre a autonomia no gerenciamento de recursos e construção de currículo próprio; e) existência de práticas colonialistas por parte do sistema educacional do Paraná; f) necessidade de educação do entorno sobre o respeito à diversidade, buscando a superação de estereótipos, de violência e disparidade com os indígenas. Nossa expectativa é que esta pesquisa, além de servir como instrumento de resistência à colonialidade e como apoio e visibilidade às causas indígenas dessa e também de outras comunidades, também possa auxiliar na construção de políticas educacionais a eles destinadas, nas quais se preze sempre o protagonismo indígena.

Palavras-chave: 1. Colonialidade. 2. Decolonialidade. 3. Educação escolar indígena.  
4. Currículo indígena.

## MOMBYKYKUE

Kova'e Tembiapo ma oexauka nhandeva'e kuery reko ayvu (GARCEZ, SCHULZ, 2015) nhandeva'e kuery reko re oma'engatu mba'exa pa ombopara aguã nhandeva'e kuery reko regua re ha'e ma oexa mba'exa nhembo'eaty py ombo'e nhadeva'e reko Guarani Escola Yvy Porã py, Tekoa Pinhalzinho py oi va'e, Tomazina, PR, oma'engatu mba'exapa Guarani kuery nhe'e porã oi kuaxia para re ombopara va'ekue. Oikoteve tempiapo porã ojapo aguã ma oikuaa pota ranhe mba'exa pa nhandeva'e kuery há'ejavive reko nhandero jaikoa rami nhandembaraetea rami ha'e nhandembaraete aguã ko'e nhavõ heta va'e kuerya rupi jaiko vy, ha'evy, riae jepi, ndoikuaapotai teko re joorami he'y he'y iguai retaa kuaa, nhandeva'e ayvu ha'e teko ay oi va'e tekoa brasileiro py. Kova'e rupi, rogueru roexauka aguã mba'exa pa omombe'u'rã Bakhtin (2003, 2014), decoloniais onhembo'ea rupi (QUIJANO, 2005, 2010; MIGNOLO, 2003, 2008, 2010; WASLH, 2013, 2017), sul pygua kuery oikuaa rupi (SANTOS; MENESES, 2010), nhembo'e letramentos sociais regua re (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON 2000a), nhandeva'e kuery ombopara va'ekue re (DOMINGUES, 2010; KRENAK, 2010; BANIWA, 2019) ha'e pytyvo havei Linguista Aplicada (CESAR, CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2011). Kova'e tembiapo ma oexauka rã qualitativa/interpretativista etnográfica (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995). Omombe'u ete aguã mba'exa pa nhandemba'e ma ogueroayvu (GARCEZ, SCHULZ, 2015), oexaukae ma. Oikoteve vy ma onhemo'e ve teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, Análise Dialógica do Discurso reve. Ha'e rami vy, roma'engatu ruvixa oipytyvõ va'e, mbo'ea nhandeva'e kuery, juruá kuery há'e ruvixa heta va'e kuery ijayvu katu'rã tembiapo porã ojapo aguã nhembo'eaty rupi nhandereko régua re nhambo'e ve aguã. Tembiapo porã rojapo aguã ma roiporu oipytyvõ va'e oma'engatu aguã, porandu há'e mbovai semiestruturadas, ojapo mbojere ijayvu katu água mba'exa pa heko ko'e nhavõ. Oipytyvõ kova'e re dezoito (18) pessoas: ruvixa oipytyvõ va'e, mbo'ea kuery há'e mbo'ea Juruá kuery há'e xee tembiapo ajapo va'e. Tembiapo py oipytyvõ va'e oexauka rã: a) oikuaa etea rami nhandeva'e kuery Pinhalzinho py gua oikuapota ha'e oikuaa aguã ha'eve aetu omba'eapo aguã nhandereko regua re tekoa ha'e tetã py, ha'e vy aema, ombo'e onhembo'e va'e kuery pe mba'exapa mombyry onhembo'e vy oikuaa ma aguã teko regua re ha'e oikuapota rã formação política regua havei; b) tekoa py gua kuery nhamoiru ijayvu katu rupi ha'e omba'eapoa rami nhandeva'e kuery reko omombaraeteve aguã kova'e nhembo'eaty py; c) roma'e ngatu huvixa Juruá kuery ko nda'ijayvu katu vaipai nami nhandeva'e kuery revê oikuaa aguã mba'exa pa omba'eapoxe nhembo'eaty py; d) roikuaa pota havei ramo ndoikuaapotai va'e voi ma Constituição Federal (1988) ha'e Lei de Diretrizes ha'e Bases (1996) ijayvu nhandeva'e kuery omba'eapoxea rami omba'eapo agua va'eri nombovarei pape rive ipara oiny; e) roikuapota ramo roexa havei nami Juruá kuery tu ombo'e nhandeva'e kuery regua re yma guare rive kuaxia para re Paraná py; f) nhaikoteve havei Juruá kuery oexa aguã heta ma nhandeva'e kuery ikuai tei tei heko va'e orespeita água, tei ke nhandia'ã pavê ha'eve ma jajexavai, omano va'e nhandia'ãve nhandereko jaexauka ha'e nhandembaraete riae aguã. Ore tembiapo ma, há'eve rã oiporu xe va'e pe omombe'u mba'exa nhandereko regua nhambo'e nhembo'eaty py, orepytyvo xe va'e nhandeva'e kuery regua re ha'e amboae tekoa pygua kuery kova'e tekoa pe, havei nhaikoteve jaikua porã pota mba'epa jaipota onhembo'e va'e kuery pe ha'e ramo nhamongueta riae rã onhembo'e va'e kuery nhamombe'urã mba'exapa ymã gua kuery imbarate ay peve jaru xamoi kuery nhembo'eaty py jaa mba'erã xamoi ropy jaikuaave aguã mba'exapa nhandereko há'e vy ma nhandembaraete ha'e nhamombaraete xamoi kuery ha'e pave. Teko reve'y vy ma noi Tekoa.

Ñe' ê momba' etéva: 1. Ymã gua oexaa rupi. 2. Teko heta va'e régua. 3. Nhembo'e nhandereko nhembo'eaty py. 4. Nhandva'e kuery reko mbo'e kuaa.

## ABSTRACT

This is an ethnography of language research (GARCEZ, SCHULZ, 2015) and it is focused on the understanding of the process of re-elaboration of a curriculum from Guarani practices in Yvy Porã School, which is located at the indigenous land of Pinhalzinho, Tomazina, PR, observing the way Guarani voices are orchestrated in response to the official documents. The main objective of this work is to understand the proposition of an intercultural/multicultural indigenous curriculum as a form of resistance to a homogenizer educational system that sometimes, does not accomplish knowledge, languages and cultures present in the Brazilian territory. Therefore, the conceptual framework used for this purpose was based on the Bakhtin's dialogical theory (2003, 2014) in decolonial studies (QUIJANO, 2005, 2010; MIGNOLO, 2003, 2008, 2010; WASLH, 2013, 2017), in the southern epistemologies (SANTOS; MENESES, 2010), in the studies about social literacies (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON 2000a), in indigenous authors (DOMINGUÊS, 2010; KRENAK, 2010; BANIWA, 2019) and contributions arising from Applied Linguistics (CESAR, CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2011). Methodologically, this study is characterized as a qualitative/interpretive research, of an ethnographic nature (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995). Specifically an ethnography of language (GARCEZ; SCHULTZ, 2015), as already indicated. The analysis themes were defined based on the speeches of the participants themselves and the theory used, especially from the theoretical-methodological framework of the Bakhtin's circle, with the Dialogic Discourse Analysis. Thus, we analyze the negotiations among leaderships, indigenous and non-indigenous teachers and others instances, considering the speeches made by the people present and the way they intertwine in the curricular creation process. Data generation was based on the participant observation, semi-open interviews, round table, and field diaries. Eighteen (18) people participated in this study: community members, indigenous and non-indigenous teachers, and me as a researcher. The results obtained in the analysis suggest that: a) the conscience of the Guarani from Pinhalzinho about the role and power that the education has in and outside the community, that is why they endorse an educational system that besides academic graduating the students is also worried about their political formation; b) the political organization of the community and the engaging and resistance practices are making some difference in the indigenous education of this institution; c) we observed limitations and/or absence of dialogue, concerning to the official administrators of the educational system, in the process of building educational policies related to indigenous school education; d) distancing related to what the Federal Constitution (1988) and the Law of Directives and Bases (1996) determined about the autonomy in the management of resources and construction of individual curriculum; e) perpetuation of colonial practices by Parana educational system; f) the necessity for education in the surrounding area regarding to respect for diversity, seeking to overcome the stereotypes, violence and disparity to indigenous people. We hope that this research, besides serving an instrument of resistance to coloniality and as a support and visibility to the indigenous causes of this and other communities, may also help to create educational policies aimed at them, in which the indigenous role is always valued.

Keywords: 1. Coloniality. 2. Decoloniality. 3. Education school indigenous. 4. Indigenous curriculum.





## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: MAPA LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TOMAZINA NO ESTADO DO PARANÁ .....	31
FIGURA 2: MAPA DO MUNICÍPIO DE TOMAZINA .....	32
FIGURA 3: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS.....	37
FIGURA 4: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS.....	37
FIGURA 5: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS.....	38
FIGURA 6: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS.....	38
FIGURA 7: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS.....	39
FIGURA 8: CONVITE FESTA JUNINA.....	199
FIGURA 9: FEIRA DE SEMENTES CRIOULAS INDÍGENA YMAÛ E MUDAS NATIVAS .....	199
FIGURA 10: PROJETO DE LEITURA .....	201
FIGURA 11: PROJETO DE LEITURA - LIVROS.....	201
FIGURA 12: PROJETO <i>YMAÛ GUA KUERY OIKUAAVE HA'E NHANDEVA'E OEXAA RUPI</i> (HISTÓRIA E CONHECIMENTO DO TEMPO NA VISÃO GUARANI).....	202



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: NOMES INDÍGENAS DOS PARTICIPANTES .....	42
QUADRO 2: SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA GERAÇÃO DE DADOS .....	43
QUADRO 3: SÍNTESE DAS DISCUSSÕES REALIZADAS NAS RODAS DE CONVERSA .....	53
QUADRO 4: CONVENÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO .....	57
QUADRO 5: LÓGICAS DE PRODUÇÃO DE NÃO-EXISTÊNCIA- MONOCULTURA X SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS - ECOLOGIAS .....	111
QUADRO 6: II CONEEI – ETAPA EDUCATIVA .....	139
QUADRO 7: II CONEEI – ETAPA NACIONAL .....	141
QUADRO 8: CURRÍCULO INDÍGENA .....	209



## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

<b>BNCC</b>	- Base Nacional Comum Curricular
<b>CAAE</b>	- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
<b>CF</b>	- Constituição Federal
<b>CEP</b>	- Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CIMI</b>	- Conselho Indigenista Missionário
<b>CNE</b>	- Conselho Nacional de Educação
<b>CONEEI</b>	- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
<b>CREP</b>	- Currículo da Rede Estadual Paranaense
<b>COVID</b>	- Coronavirus Disease (em português, Doença do Coronavírus)
<b>DCNEEI</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
<b>DCNERER</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais
<b>FUNAI</b>	- Fundação Nacional do Índio
<b>IBGE</b>	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LA</b>	- Linguística Aplicada
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>M/C</b>	- Rede/Grupo Modernidade/Colonialidade
<b>NRE</b>	- Núcleo Regional de Educação
<b>PPP</b>	- Projeto Político Pedagógico
<b>PCNs</b>	- Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	- Plano Nacional de Educação
<b>PPPI</b>	- Projeto Político Pedagógico Indígena
<b>RCNEI</b>	- Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
<b>RFPI</b>	- Referenciais para a Formação de Professores Indígenas
<b>SAF</b>	- Sistema Agroflorestal
<b>SEED</b>	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
<b>SPI</b>	- Serviço de Proteção ao Índio
<b>SIL</b>	- Summer Institute of Linguistics
<b>TCLE</b>	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFPR</b>	- Universidade Federal do Paraná
<b>UNICESUMAR</b>	- Centro Universitário de Maringá



## SUMÁRIO

<b>MANIFESTO</b> .....	18
<b>1 INTRODUÇÃO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS ENTRE A PESQUISADORA E A COMUNIDADE INDÍGENA</b> .....	19
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO: CONTEXTO, PARTICIPANTES, METODOLOGIA E INSTRUMENTOS</b> .....	31
2.1 TERRA INDÍGENA DO PINHALZINHO E A ESCOLA YVY PORÃ .....	31
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E A ESCOLHA DO TEMA .....	39
2.3 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM .....	44
2.4 INSTRUMENTOS DE INTERLOCUÇÃO: GERANDO DADOS .....	49
2.5 DIALOGANDO COM/SOBRE OS DADOS: TEMÁTICAS E PROCESSOS DE ANÁLISE .....	56
<b>3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE</b> .....	59
3.1 PENSAMENTO DECOLONIAL – BREVE HISTÓRICO .....	59
3.1.1 Rede Modernidade/Colonialidade e a Colonialidade do poder, do saber e do ser .....	63
3.1.2 Diferença colonial como arena de lutas para a desobediência epistêmica .....	71
3.2 EDUCAÇÃO DECOLONIAL COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA .....	75
<b>4 DECOLONIZANDO O CURRÍCULO: CURRÍCULO PÓS-FEITO</b> .....	83
4.1 CURRÍCULO – INSTRUMENTO DE IDEOLOGIA, CONFLITOS E PODER .....	89
4.2 UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO BASEADA NA ECOLOGIA DE SABERES E NOS LETRAMENTOS INDÍGENAS COMO PRÁTICA SOCIAL .....	96
4.3 CURRÍCULO PÓS - FEITO: UMA CONCEPÇÃO A SER CONSTRUÍDA .....	108
<b>5 DISCURSOS COLONIZADORES / DECOLONIZADORES: VOZES DISSONANTES</b> .....	119
5.1 DO COLONIALISMO À COLONIALIDADE: <i>A ESCOLA É O BRAÇO MAIS FORTE DO ESTADO AQUI DENTRO</i> .....	120



5.2 COLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER: <b>QUANDO ESTADO ENTRÔ E FOI PODANDO E FOI ENSINANDO A LÍNGUA DELE, FOI ENSINANDO OS CÁLCULOS...</b>	128
5.2.1 Decolonizando a escola: <i>Opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente ....</i>	145
<b>6PROTAGONISMO INDÍGENA: ANALISANDO PRÁTICAS INSURGENTES E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA</b>	156
6.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: <i>ESPAÇO, GESTÃO DE RECURSOS E CURRÍCULO</i> .....	156
6.2 <i>CURRÍCULO PRÓPRIO: QUE VEM DO CHÃO</i> ... ..	167
6.2.1 Educação do e para o entorno: <i>então, esse professor ele vai olhar desse jeito? Modo? Para o nosso aluno?</i> .....	179
6.3 EDUCAÇÃO DECOLONIZADORA: CURRÍCULO PÓS-FEITO E LETRAMENTOS INDÍGENAS .....	187
<b>7ALGUMAS</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>
<b>POSSÍVEIS</b> .....	205
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	213
<b>APÊNDICE 1: TCLE – PROFESSORES</b> .....	224
<b>APÊNDICE 2: TCLE – PARTICIPANTES</b> .....	226
<b>APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS – PARTICIPANTES</b> .....	228
<b>APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PARTICIPANTES SEED</b> .....	230
<b>ANEXO 1: TERMO DE CONCORDÂNCIA LIDERANÇA INDÍGENA</b> .....	231
<b>ANEXO 2: TERMO DE CONCORDÂNCIA DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA YVY PORÃ</b> .....	232
<b>ANEXO 3 – TERMO DE CONCORDÂNCIA FUNAI – REGIONAL DO PARANÁ</b> ..	233
<b>ANEXO 4 – TERMO DE CONCORDÂNCIA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEED</b> .....	234
<b>ANEXO 5 – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP – UFPR</b> .....	235
<b>ANEXO 5 – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP – UNICESUMAR</b> .....	242



## MANIFESTO

Tendo nascido em uma sociedade onde as pessoas são educadas para sentirem-se parte do  
todo;  
Onde o tempo não é linear impedindo que as pessoas desperdicem suas vidas correndo atrás  
de riqueza e poder;  
Onde cada fase de vida é tratada como um processo que nunca mais se repetirá e por isso deve  
ser vivida em sua plenitude;  
Onde a relação com a natureza não é de domínio, mas de convivência;  
Onde as pessoas se sentem solidárias umas às outras e capazes de partilhar seu pão e sua  
poesia;  
Onde o passado é visto e respeitado como memória e o presente como uma dádiva que precisa  
ser usufruída e agradecida em todo momento;  
Onde as crianças tudo podem porque são educadas pelos velhos, que tudo sabem;  
Onde os saberes são partilhados pelas histórias contadas nas noites sem lua para nos  
lembrarem que somos partes do mundo e não seus donos;  
Onde, enfim, somos desde que nascemos e nascemos para sermos inteiros, completos, não no  
futuro distante, mas no agora, no presente, hoje...  
Entendo que é preciso valorizar todos os saberes;  
Respeitar todas as diferenças;  
Estimular cada vida;  
Aceitar a diversidade de ideias;  
Despertar cada vocação;  
Alimentar cada sonho;  
E sonhar, sonhar, sonhar.  
Sonhar um sonho possível de tolerância, respeito, dignidade, direitos.  
Sonhar um mundo que nos faça ter dignidade por acolher o que cada ser é.  
Sonhar uma realidade que seja composta de alegria, alimentada pela liberdade de ser, viver  
sem competir para mostrar mérito sobre a outra pessoa.  
Ah, como tenho o desejo de construir uma realidade em que possamos, de fato, sermos mais  
por sermos Um!  
Alguém dirá que é utopia. Dirá bem, dirá certo. É.  
O mais legal é saber que ela é possível. Eu a vivi. Eu vim de lá.  
É o que quero oferecer aqui. Esse é o bem viver que aprendi de minha gente. É ser presente. É  
ser parte. É pertencer. É me importar com meu lugar. É me comprometer com a minha  
realidade. É não ficar indiferente. É não aceitar que digam que não posso fazer. É ser livre. É  
entender que minha realização só é possível quando o outro também se realiza. É ser  
solidário, solícito e coletivo.  
Enfim, é Ser.

Autor: Daniel Munduruku  
Lorena, verão de 2020.



## 1 INTRODUÇÃO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS ENTRE A PESQUISADORA E A COMUNIDADE INDÍGENA

A pesquisa intitulada *Diálogos interculturais, currículo próprio e práticas de resistência/reexistência em uma escola Guarani* foi desenvolvida na Escola Estadual Indígena Yvy Porã, localizada na Terra Indígena do Pinhalzinho – Tomazina – Norte do Paraná.

A população atual, segundo dados do Projeto Político Pedagógico (2019), (doravante, PPP), é de aproximadamente 144 habitantes. A escola indígena, onde essa pesquisa foi desenvolvida, oferece ensino nas seguintes modalidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). No total são atendidos trinta e três alunos, distribuídos em sete turmas. O Ensino Fundamental (anos iniciais) está organizado no sistema multisseriado, o qual, segundo as autoras Cavalcanti e Maher (2008, p. 10), é “um contexto de ensino muito frequente em escolas indígenas”, pois possibilita que os alunos aprendam entre si.

Após termos, rapidamente, descrito o contexto da pesquisa, já de início consideramos importante situarmos nosso interlocutor sobre a nossa história com a comunidade onde foi desenvolvido esse estudo e os motivos que nos levaram à proposição desse tema. A história com a comunidade citada é de longa data, visto que sou<sup>2</sup> natural do município onde esta se encontra situada. O primeiro contato, com olhar pedagógico, ocorreu no início dos anos 90, quando cursei a disciplina de estágio supervisionado, no Curso de Magistério (Ensino Médio). Posteriormente, em 2002, já como professora de uma escola do campo, localizada próximo à Terra Indígena, juntamente com mais alguns docentes, desenvolvi o projeto Vale Saber, intitulado “Da cultura indígena à globalização”, como forma de possibilitar aos alunos que viviam no entorno da Comunidade indígena conhecer, valorizar e respeitar a cultura indígena.

Esses primeiros contatos instigaram-me a leituras sobre a temática indígena e, conseqüentemente, a indagações que me levaram a cursar mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta Grossa. No período, realizei uma investigação sobre as “Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani<sup>3</sup> do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na Escola Yvy Porã” (2013),

---

<sup>2</sup>Na tese optamos pela escrita em primeira pessoa do plural, entretanto, nesse trecho, justificamos o uso na primeira pessoa do singular, por se tratar de um relato pessoal da doutoranda.

<sup>3</sup>Durante a geração de dados, observamos que os Guarani do Pinhalzinho usam na oralidade e em documentos o substantivo gentílico grafado com inicial maiúscula e no singular. Interpretamos essa marcação como uma forma de dar ênfase às individualidades inerentes a todo povo indígena, pois embora pertençam à etnia indígena, eles têm suas próprias particularidades. Também optamos pela palavra indígena em vez de índio, pois assim, como Daniel Munduruku, entendemos que “[a] palavra ‘indígena’ diz muito mais a nosso respeito do que a palavra ‘índio’. Indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros”.

sob a orientação da Professora Doutora Letícia Fraga. Um dos resultados dessa pesquisa evidenciava a necessidade de formação de professores indígenas e não indígenas para atuar nesse contexto. Assim, uma das expectativas geradas por este estudo, foi que ele pudesse subsidiar o trabalho desses profissionais na construção de um currículo intercultural.

Em 2016, após ingresso no curso de doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná, embora os resultados da dissertação evidenciassem a necessidade da construção de um currículo intercultural, o projeto proposto não tinha essa intenção. Deste modo, sob a orientação da professora Doutora Cloris Porto Torquato, foi-me apresentada a perspectiva decolonial e as epistemologias do sul (SANTOS; MENESES, 2010). Assim sendo, durante uma das orientações, foi-me sugerido que a pesquisa a ser desenvolvida também deveria seguir essa linha decolonial, ou seja, dialogaríamos com a comunidade indígena a fim de verificarmos sobre um estudo que fosse relevante, que atendesse as necessidades dela. É assim que nasce esta pesquisa, fruto da ética, da confiança e do respeito estabelecido ao longo dos anos e, principalmente, da interlocução entre pesquisadoras e participantes.

Nessa direção, diferentemente do que estamos habituados a ver na academia e buscando opor-nos a um sistema homogeneizador e excludente de construção de conhecimento, esta pesquisa não foi uma proposta unilateral das pesquisadoras para o contexto a ser pesquisado, mas foi elaborada a partir de diálogos e negociações com docentes da Escola Yvy Porã e também com as lideranças indígenas dessa Terra Indígena. Na época, dois professores da escola indígena também tinham iniciado curso de mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá, com propostas voltadas para políticas públicas e educacionais no Ensino de história, porém nenhuma delas abordava diretamente currículo, apesar de este ser um tema que a comunidade carecia.

Com essa nossa atitude objetivamos produzir uma pesquisa ética, contrapondo-nos às constantes explorações epistemológicas das quais essa e outras populações indígenas foram/são vítimas em nome da ciência realizada por pesquisadores sem ética e sem comprometimento com a causa indígena. Segundo a estudiosa indígena Smith (1999, p. 13, tradução nossa), “[a] palavra ‘pesquisa’, em si, é provavelmente uma das palavras mais sujas do vocabulário do mundo indígena”, em função da usurpação e do extrativismo epistemológicos sofridos por indígenas em diferentes processos de pesquisa. Grosfoguel (2016), em sentido semelhante, denomina esse tipo de prática como “extrativismo epistêmico e ontológico”, referindo-se à expropriação dos conhecimentos e das formas de vida que alguns pesquisadores praticam. Além

---



disso, segundo o autor, ainda há pesquisadores que após realizarem seus estudos “dão as costas” para os contextos, onde desenvolvem suas pesquisas. Há literalmente, nesta prática, uma coleta de dados, e o participante é visto apenas como objeto de pesquisa, que serve aos propósitos ditos científicos do pesquisador.

Sobre essa questão, o participante Nimboadju nos explicou seu ponto de vista dizendo que a relação entre indígenas e pesquisadores é conflituosa, porque o foco dos pesquisadores, na maioria das vezes, é ampliar o currículo do orientador ou do aluno que está sendo orientado. Por isso, segundo Nimboadju, os ideais e os objetivos são desencontrados, pois os projetos já vêm prontos, não são construídos junto com a comunidade.

Nas palavras do participante, não há, portanto, uma preocupação em saber os objetivos e necessidades da comunidade. Na visão dele, isso é grave e fere as relações de ética que devem permear toda pesquisa (Diário de Campo – novembro de 2018). O texto de Grosfoguel (2016) sobre extrativismo epistêmico e ontológico nos permite ampliar nossa visão sobre as diversas formas de exploração. O autor explica que as formas de exploração são interligadas, todavia

No se pueden solapar los procesos “extractivistas económicos” con los procesos de apropiación “extractivistas epistémicos” y “extractivistas ontológicos” como si fueran equivalentes. Sin embargo, intuyo que hay una fuerte relación entre todos ellos. Quizás sería más adecuado ver el “extractivismo epistémico” y el “extractivismo ontológico” como las condiciones que hacen posible el “extractivismo económico” (GROSFOGUEL 2016, p. 5, grifos do autor).

Segundo este autor, essa atitude exploratória adotada pelo sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial tem como propósito a coisificação e a destruição do ser humano em termos de subjetividade, de conhecimentos, enfim de tudo que ele representa no mundo. Sobre esse processo de coisificação, Grosfoguel (2016, p. 5, grifos do autor) diz que:

[...] es el proceso de transformar los conocimientos, las formas de existencia humana, las formas de vida no-humana y lo que existe en nuestro entorno ecológico en “objetos” por instrumentalizar, con el propósito de extraerlos y explotarlos para beneficio propio sin importar las consecuencias destructivas que dicha actividad pueda tener sobre otros seres humanos y no-humanos.

Assim, tendo em vista todas essas questões de violência, de desrespeito, de ausência de ética e de falta de compromisso com os contextos em que alguns estudos são realizados em nome da ciência, nossa preocupação foi realizar uma pesquisa dentro do viés decolonial, que prezasse pelo caráter ético, intercultural e dialógico em todas as etapas. Nessa direção, os nossos interlocutores (lideranças indígenas, professores indígenas e não indígenas) participaram ativamente desde a concepção deste estudo, o que incluiu, por exemplo, diálogos na escolha do

tema, problematização e delimitação dos objetivos. Com esta atitude, esperávamos desenvolver uma pesquisa que fosse realmente dialógica e significativa para essa comunidade.

Para isso, segundo Quijano (1992, p. 442), é necessário, inicialmente, “[...] la descolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad”, melhor dizendo, a descolonização epistemológica, implica, que nós, enquanto pesquisadores, especialmente de contextos minoritários/minorizados, nos desvistamos de nossas concepções eurocêntricas e reconheçamos nossos interlocutores, no caso os indígenas, como “[...] sujeitos epistêmicos que vivem em um Território onde produz suas Cosmovisões, conhecimentos, fazem política, como também as condições materiais de vida” (ALMEIDA, 2017, p. 130).

Assim, conscientes de que o pensamento decolonial, além de questionar o conhecimento eurocêntrico, tomado como único e absoluto nos últimos séculos, também toma como legítimas as diversas formas de conhecimento existente, principalmente aquelas produzidas por minorias subalternizadas, nossa discussão teve como base a dialogia do Círculo de Bakhtin (2003, 2014), os estudos decoloniais (QUIJANO, 2005, 2010), com especial enfoque na diferença colonial (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010) e na desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), autores indígenas que também trabalham na perspectiva decolonial (DOMINGUÊS, 2010; KRENAK, 2010 e BANIWA, 2019), nas epistemologias do sul (SANTOS; MENESES, 2010), nas ecologia de saberes (SANTOS, 2010), teorias curriculares (SILVA, 2005; GOODSON, 2018), nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON 2000a), e em contribuições advindas da Linguística Aplicada (CESAR, CAVALCANTI, 2007; MAHER, 1998, 2011). Assim, partindo do entendimento que os conhecimentos se inter-relacionam, a concepção da ecologia dos saberes (SANTOS, 2010) pode nos fornecer subsídios importantes para entendermos os diálogos e os conflitos presentes entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos indígenas na construção de um currículo indígena próprio.

Sendo assim, esta pesquisa se justifica, em primeiro lugar, por ser construída a partir de diálogos e negociações com a comunidade indígena, focalizando a construção de uma educação decolonial, por meio da concepção de currículo pós-feito. Em segundo lugar, porque visa a contribuir para o diálogo entre a sociedade indígena e não indígena, colaborando na superação de entraves que participam desse diálogo, o que inclui questionar e rejeitar toda e qualquer epistemologia geral reconhecendo “[...] uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010).

Em terceiro lugar, porque em termos legais, este estudo também encontra ressonância na Constituição Federal (1988), (doravante, CF), a qual garante às populações indígenas o direito a uma educação específica, assegurando a elas o direito de aprender em suas línguas maternas, incluindo sua organização social, costumes, cultura e religião - e também na Lei de Diretrizes e Bases (1996), (doravante, LDB), que prevê no artigo 78º o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas e no artigo 79º afirma que a União apoiará técnica e financeiramente programas de ensino para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas (BRASIL, 1996).

E, por fim, este estudo se justifica pela busca de diálogos horizontais, pelo seu caráter decolonial, intercultural, dialógico e ético no modo de fazer pesquisa. Haja vista que estamos predominantemente habituados a ver na academia pesquisas verticalizadas e distantes, em que pesquisadores desconhecem ou pouco sabem sobre as necessidades, demandas e interesses dos participantes ou do campo pesquisado. Esperamos, desta forma, que esta pesquisa, opondo-se a essas práticas, possa servir como fonte de reflexão teórico-metodológica no cenário acadêmico.

Prosseguindo, esperamos também contribuir com os projetos dessa comunidade indígena, auxiliando-a na resistência a um sistema educacional homogeneizador, o qual, muitas vezes, não contempla a diversidade de povos, conhecimentos, línguas e culturas presentes no território brasileiro. É importante destacar que a desconsideração da cultura e do conhecimento indígena está impregnada pelas relações de poder, cujo objetivo é determinar o lugar que cada um deve ocupar na sociedade brasileira, visto que esta política excludente e classificatória tem por finalidade invisibilizar os grupos minoritários/minorizados, seus conhecimentos e seus modos de produzir ciência.

Estamos cientes de que nosso papel social enquanto educadoras é também lutar por uma sociedade mais justa, igualitária e, portanto, menos excludente. Assim sendo, a problemática que propomos para esta pesquisa está relacionada ao fato de que, embora a CF (1988), a LDB (1996) e demais documentos norteadores anunciem em seu texto que o currículo indígena é intercultural, quando analisamos e comparamos o currículo prescrito com o currículo em ação, aquele que realmente se faz presente no dia a dia, no chão da escola, constatamos que o currículo prescrito se distancia muito e não contempla a dinamicidade e diversidade que a escola indígena em foco possui.

Para distinguir o que estamos entendendo como currículo prescrito (oficial) e currículo em ação (aquele que ocorre em sala de aula), recorreremos a Sacristán (2000), o qual define

currículo prescrito, como documento que é produzido a partir das políticas educacionais estabelecidas pelo governo federal. Seus fundamentos estão ancorados em três áreas que são: a sociedade, o sujeito e a cultura. Evidentemente, que o valor que é dado a esses fundamentos depende da concepção que os representantes têm sobre eles, pois conforme Goodson (2018, p. 86), “o currículo como prescrição sustenta místicas importantes em torno da escolarização estatal e da sociedade”. Desse forma, o currículo prescrito é um eficiente meio de reprodução de modelo de conhecimento, cultura e língua a ser implantado numa sociedade.

Já o currículo em ação, é construído no imbricamento das práticas políticas, sociais e educacionais, principalmente, a partir da concepção de mundo, valores culturais e conhecimentos que são importantes à sociedade para a qual ele está sendo produzido.

Ao fazer essa distinção entre currículo prescrito e em ação, evidenciamos a dualidade que pode estar por trás do ensino nessa escola indígena. De um lado, está o currículo como documento formal com os conhecimentos preestabelecidos que devem ser ensinados. Do outro lado está o currículo em ação, as práticas que retratam o cotidiano, as identidades e a cultura desses Guarani.

A interculturalidade no currículo prescrito acaba sendo tratada de modo superficial, muitas vezes, somente por meio da inclusão de alguns aspectos relativos à cultura indígena. Além do mais, a cultura indígena, no currículo, fica alocada na parte diversificada, ou seja, fica em segundo plano, conforme podemos verificar em um excerto publicado pelo Conselho Nacional de Educação (doravante, CNE):

O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas, poderão constituir-se na **parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo**. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, as suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas (BRASIL, 1999, p. 18, grifo nosso).

Há, portanto, uma separação, melhor dizendo, uma hierarquização, sobre o lugar que cada conhecimento deve ocupar no currículo - os conhecimentos eurocêntricos permanecem absolutos na parte principal, visto que devem ser disseminados e perpetuados em todas as sociedades; já os conhecimentos indígenas, ficam restritos à parte diversificada, geralmente com menor carga horária, ou são trabalhados em forma de projetos extracurriculares. Isto configura-se como reprodução de práticas colonialistas do saber que Grosfoguel (2007) caracteriza como racismo epistêmico, onde os conhecimentos não ocidentais são tomados como inferiores em relação aos conhecimentos ocidentais. Ou, nos termos de Walsh (2009a),

configura-se como recolonialidade, visto que o espaço reservado aos conhecimentos indígenas no currículo é sempre secundário.

Por isso, concordamos com a afirmação de Almeida (2017) quando postula que a questão da interculturalidade passa por reflexão e discussão sobre as razões que levaram à inclusão de alguns conhecimentos em detrimento de outros ou ainda sobre o porquê de somente alguns conhecimentos serem valorizados.

Assim, a nosso ver, incorporar os conhecimentos indígenas no currículo supõe uma discussão sobre o lugar e o tempo que esses saberes irão ocupar nesse currículo, porque, mesmo que haja um consenso sobre o fato de que, ao tratar da interculturalidade na formação e na escola indígena, estamos nos referindo aos saberes/conhecimentos que permeiam o currículo, nos parece que é necessário problematizar essa discussão no contexto do Projeto de Modernidade (DUSSEL, 2005) identificando as suas implicações teóricas, práticas e metodológicas (ALMEIDA, 2017, p. 36).

No ano de 2019, houve uma mobilização para que todas as escolas vinculadas à Secretaria de Estado da Educação do Paraná refizessem seus PPP, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC); entretanto, não houve um momento aprofundado de formação e discussão com todos os professores e com a comunidade indígena sobre essa nova proposta.

[...] pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea. A complexidade das relações, tensões e conflitos resultados dos choques entre essas identidades plurais e de suas lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais extrapola o âmbito da investigação e da reflexão que se desenvolve nas universidades (MOREIRA, 2001, p. 2).

Conforme a citação, a discussão de currículo é complexa e excede reflexões realizadas nos cursos universitários, justamente, porque não há como um currículo abarcar contextos distintos, por isso entendemos que a reconstrução do PPP deva ser uma obra coletiva, na qual todo o corpo docente e demais membros da comunidade possam participar, opinar e discutir, uma vez que ele explicita a filosofia da escola, os objetivos, metodologias, assim como os conteúdos que o educando irá aprender ao longo de sua vida acadêmica. A ausência de discussão sobre as reais demandas da educação escolar indígena pode ser considerada como prática colonialista. Consequentemente, resultará em um currículo eurocêntrico que, em teoria, até pode ser intercultural, bilíngue, mas que na prática não se concretiza, pois não houve espaço para a participação dos principais interessados, no caso, os indígenas, em sua elaboração.

Evidentemente, que quanto mais professores indígenas existirem no quadro docente, maior será a possibilidade da realização de uma educação escolar indígena de fato. No Paraná, existem trinta e nove escolas indígenas, sendo que somente em três delas há diretores indígenas. Sobre essa questão, podemos dizer que a Escola Yvy Porã é privilegiada, visto que seu diretor e sua pedagoga são indígenas. Além do mais, a cada ano tem ampliado o número de professores indígenas que trabalham nesta escola. Deste modo, a Terra Indígena do Pinhalzinho já vem há algum tempo, fazendo discussões com a comunidade a respeito do seu PPP e demais documentos curriculares, buscando caminhos para que a Educação Escolar Indígena realmente se efetive.

Em março de 2017, por exemplo, o Pinhalzinho sediou a II Conferência Nacional para as Escolas Indígenas (doravante, II CONEEI) – Etapa Comunidade Educativa (doravante, II CONEEI). Ao todo foram realizadas quarenta e cinco conferências (etapas educativas) em diversas comunidades indígenas. No Pinhalzinho, participaram dessa etapa representantes, lideranças indígenas, professores indígenas e não indígenas, pais, estudantes da comunidade do Pinhalzinho e de outras comunidades indígenas (Laranjinha e Santa Amélia) do Norte do Paraná. Além dos indígenas, também houve a participação de pesquisadores colaboradores de algumas Universidades (UEM, UEL e UFPR) e também de representantes do Núcleo Regional de Educação (doravante, NRE), de Ibaiti. Na ocasião, participei da conferência como convidada. A II CONEEI teve como objetivo dar prosseguimento às discussões realizadas na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (doravante, I CONEEI), realizada em 2009.

A I CONEEI foi uma conquista importante do movimento indígena no contexto da sociedade brasileira, configurando-se como um marco histórico, pois foi a primeira vez que o Estado brasileiro assumiu a posição de considerar os povos indígenas como sujeitos protagonistas das decisões políticas que incidem na condução de seus sistemas educativos (BRASIL, 2016, p. 7).

Entretanto, conforme explicitado no documento base da II CONEEI (2016), embora as discussões realizadas na I CONEEI (2009) tenham diminuído as lacunas entre os direitos legais e as reivindicações das comunidades indígenas, de modo geral os avanços conquistados após a I CONEEI, foram pontuais e tímidos frente à enorme demanda dos povos indígenas. Nesta direção, o documento base da II CONEEI postula como fundamental “[...] a garantia do direito, em especial, à Educação Escolar Indígena própria, à autonomia e ao protagonismo indígenas” (BRASIL, 2016, p. 12).

Este momento de discussão foi realmente de suma importância para a comunidade do Pinhalzinho e também para as demais comunidades indígenas vizinhas que participaram e colaboram com as discussões e na elaboração das propostas. A relevância da II CONEEI é inegável, porém é preciso termos em mente que em 2019, teve início o novo governo no nosso país e, conforme estamos presenciando, há uma política de negação e de cerceamento dos direitos indígenas em todos os âmbitos. É bom assinalarmos, também, que essas políticas, embora nosso recorte seja para as populações indígenas, se estendem a todos os grupos minoritários/minorizados.

Isso posto, diante dessa problemática, emergiram os seguintes questionamentos:

Quais as contribuições das teorias decoloniais na construção de currículo intercultural e, conseqüentemente, uma educação decolonizadora?

Quais vozes constituem o processo de construção do currículo dessa escola indígena e como ocorrem as negociações (linguísticas, interculturais e de saberes) na construção de um currículo intercultural indígena?

Para dar conta desses questionamentos, propomos os seguintes objetivos:

1. Compreender a proposição de um currículo indígena intercultural/multicultural como forma de resistência e reexistência a um sistema educacional homogeneizador.

1.1 Refletir sobre contribuições do pensamento decolonial na construção do currículo intercultural.

1.2 Verificar quais vozes constituem o processo construção do currículo dessa escola indígena.

1.3 Analisar como se entrecruzam essas vozes, bem como as implicações dessas relações dialógicas (BAKHTIN, 2003), no processo de construção curricular em questão.

Em termos metodológicos, este estudo se caracteriza como uma etnografia da linguagem (GARCEZ, SCHULZ, 2015), se configurando, portanto, como qualitativa/interpretativista etnográfica (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), uma vez que buscamos, nesse estudo, compreender como se articulavam as vozes nas negociações entre lideranças, professores indígenas, não indígenas e como as demais instâncias se organizam no processo de elaboração curricular.

Para a geração de dados utilizamos os instrumentos da etnografia, tais como: rodas de conversas, entrevistas semiestruturadas, observações, diários de campo e diálogos via



WhatsApp<sup>4</sup>. Os participantes da pesquisa foram lideranças indígenas, professores indígenas e não indígenas e eu como pesquisadora.

Sem perder de vista o caráter social, esta pesquisa está ancorada nos paradigmas da Linguística Aplicada (doravante, LA), haja vista nosso propósito de desenvolver uma pesquisa dialógica, que fosse socialmente relevante (MOITA LOPES, 2006), voltada para a cultura, identidades, cosmovisões e práticas sociais dessa comunidade Guarani. Segundo Moita Lopes (2006, p. 86), é imprescindível que nós, pesquisadores, possibitemos

[...] inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, os homens e mulheres homoeróticos, homens e mulheres em situações de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitários e não de forma essencializada (MOITA LOPES, 2006, p. 86).

Nas palavras do autor, constatamos que o objetivo da LA não é de trazer soluções prontas para problemas sociais, mas sim de criar inteligibilidades, para que a partir de reflexões e discussões os atores sociais possam “vislumbrar alternativas” construindo novos discursos para a vida social com alternativas que possam reinventá-la (MOITA LOPES, 2006; 2013). Criar inteligibilidades é refletir junto com os subalternizados e discutir sobre formas totalitárias e absolutistas de viver, ser e aprender presentes na sociedade majoritária; e, conseqüentemente, junto com esses subalternizados construir alternativas para resistir, questionar e enfrentar o sistema homogeneizador e excludente.

Em termos estruturais, esta tese está organizada da seguinte forma: introdução e mais seis capítulos. Na introdução, apresentamos nossa trajetória acadêmica, os motivos que nos levaram à realização deste estudo, bem como as justificativas de nossas escolhas teóricas, os questionamentos suscitados e os objetivos para dar conta do que nos propusemos.

No segundo capítulo, expomos o contexto da pesquisa, apresentamos os participantes e os pressupostos metodológicos que orientaram a geração de dados e a análise. No terceiro capítulo, intitulado Educação escolar indígena: da colonialidade à decolonialidade, tendo como referência as teorias do pensamento decolonial, colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010), diferença colonial (MIGNOLO, 2003, 2010) e também a compreensão de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), realizamos uma discussão acerca dos preceitos teóricos considerados fundamentais para a compreensão do que propomos. Para tanto, esse capítulo,

---

<sup>4</sup> No percurso final da pesquisa, devido a questões ocasionadas pela pandemia (COVID-19), que impossibilitaram nossa ida à Terra Indígena, optamos, juntamente com os participantes, por manter o diálogo via *WhatsApp*, para evitar o contágio de ambas as partes. As mensagens foram por áudio e também escritas.

encontra-se dividido em duas seções: Na seção 3.1, fazemos um breve histórico sobre o pensamento decolonial, o que incluiu sua formação, *locus* de enunciação, teóricos e as principais concepções que orientam esta perspectiva teórica. Na seção 3.2, com base nos estudos decoloniais, discutimos a respeito da relevância da construção de uma educação decolonizadora como forma de resistência e reexistência (ACHINTE, 2009; SOUZA, 2011) no contexto indígena, com foco especial na Terra Indígena onde se desenvolveu esta pesquisa.

O quarto capítulo, Decolonizando o currículo: currículo pós-feito, possui três seções. Na primeira 4.1, tratamos sobre o currículo, compreendendo-o como constructo social, consequentemente permeado de ideologia, tensões e poder. Na segunda seção, 4.2, tendo como base as postulações da ecologia de saberes (SANTOS, 2010) e dos estudos sobre letramentos sociais (STREET, 2014), discutimos a relevância de o currículo ser construído a partir dos conhecimentos e dos letramentos indígenas. Na última seção, 4.3, realizamos uma discussão das lógicas de produção de não-existência – monocultura - (SANTOS, 2010), fornecendo indicativos sobre quais parâmetros o currículo tradicional parece estar alinhado. Para contrapor essa visão excludente, trazemos a sociologia das ausências – ecologias dos saberes (SANTOS, 2010), para tentar dar conta de conceituar o que estamos chamando de currículo pós-feito.

O quinto e sexto capítulos são dedicados à análise dos dados gerados etnograficamente, por meio de rodas de conversa, entrevistas, observações e diário de campo feitos na Terra Indígena, cenário deste estudo. No quinto capítulo, analisamos como ocorreram a entrada do Estado nessa Terra Indígena e a instalação da escola, bem como os propósitos aos quais ela servia e quais eram seus objetivos em relação a esses Guarani. Em seguida, discutimos como a colonialidade do poder, do ser e do saber excluiu, invisibilizou e anulou os conhecimentos indígenas, suas culturas, seus modos de viver e ser, negando a eles o direito de serem reconhecidos como sujeitos epistêmicos.

Prosseguindo, apresentamos a tomada e a resignificação da escola por esses Guarani, redefinindo sua função na Terra Indígena, de modo que ela passasse a servir como agência de luta, resistência e também de revitalização identitária e cultural. Finalizamos o quarto capítulo, analisando o protagonismo indígena na construção de um currículo intercultural, tendo como princípio a concepção de currículo pós-feito como forma de insurgência político-epistêmica (WALSH, 2008).

No sexto capítulo, abalizados pelas concepções de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010a) e insurgência político-epistêmica (WALSH, 2008), discutimos por meio dos dados o processo de construção de um currículo indígena, como forma de resistência e reexistência (ACHINTE, 2009), em oposição a um currículo eurocêntrico. Por

meio dos discursos dos participantes, interpretamos como eles nomeiam e pensam o currículo indígena, o que inclui também a educação do entorno. E, por último, discutimos os caminhos percorridos por eles na construção de uma educação decolonizadora, que preze os conhecimentos, cultura e letramentos Guarani.

No sétimo capítulo, nos empenhamos a tecer algumas considerações acerca dos objetivos propostos, evidenciando suas contribuições para academia e para o contexto onde ocorreu o estudo.

Após a apresentação da pesquisa, no próximo capítulo, além de detalharmos os preceitos metodológicos que orientaram essa investigação, descrevemos também o contexto e os participantes da pesquisa.



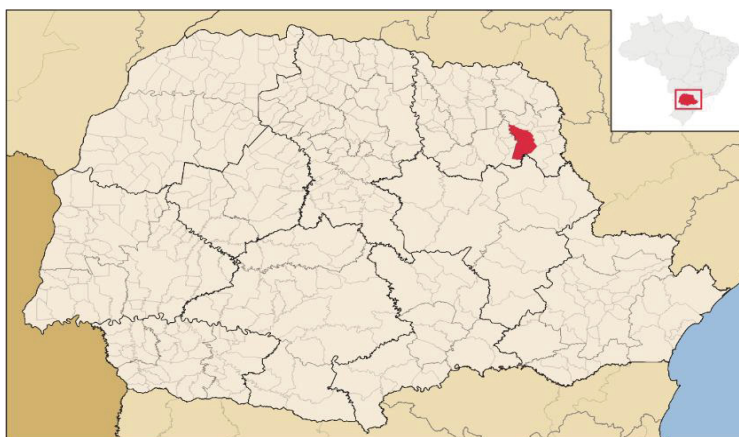
## 2 PERCURSO METODOLÓGICO: CONTEXTO, PARTICIPANTES, METODOLOGIA E INSTRUMENTOS

Neste capítulo, focalizamos o percurso metodológico usado neste estudo. Para tanto, nessa ordem, apresentamos o contexto da pesquisa, os participantes, a metodologia escolhida e os instrumentos utilizados na geração de dados.

### 2.1 TERRA INDÍGENA DO PINHALZINHO E A ESCOLA YVY PORÃ

Com a intenção de situar o/a leitor/a sobre a localização da Terra Indígena do Pinhalzinho, inicialmente, apresentamos dois mapas. O primeiro, do Estado do Paraná, para que o/a leitor/a possa visualizar espacialmente onde o Município de Tomazina está localizado em relação ao Estado; o segundo do município, indicando a localização da Comunidade do Pinhalzinho. Na sequência, descrevemos o contexto com informações, dados e fatos históricos que julgamos pertinentes sobre o contexto.

FIGURA 1: MAPA LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TOMAZINA NO ESTADO DO PARANÁ



FONTE: Google maps.

FIGURA 2: MAPA DO MUNICÍPIO DE TOMAZINA



FONTE: Projeto Político Pedagógico (2019).

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico Indígena (doravante, PPPI), a Terra Indígena do Pinhalzinho está localizada a 36 km de distância do município de Tomazina – Paraná (PARANÁ, 2019). O censo realizado pela comunidade escolar em 2018, para levantamento de dados que compuseram o PPPI, revelou que atualmente a população Guarani dessa Terra Indígena é composta de 144 habitantes, distribuídos em 44 famílias, sendo 68,7% de adultos e 32,3% de crianças (PARANÁ, 2019). Os dados demonstram que houve um aumento da população em relação a 2013, quando realizamos a pesquisa de mestrado. Na época, a população era de 122 pessoas, distribuídas em 35 famílias.

Conforme o censo<sup>5</sup>, 75% dos entrevistados se declararam como indígenas, e 25% como não indígenas. Em relação às línguas faladas e usadas, o censo revelou que 83,3% dos

<sup>5</sup> Este censo foi realizado pelos docentes e discentes da Escola Yvy Porã para fazer um levantamento quantitativo de habitantes e também da situação linguística e cultural. Estes dados os auxiliaram na composição do ato situacional do Projeto Político Pedagógico, e para este estudo, o utilizamos para trazer alguns dados sobre a comunidade Guarani do Pinhalzinho.

moradores falam a língua portuguesa, 14,7% falam a língua indígena, e 2% são bilíngues (Português e Guarani). Sobre as práticas culturais, o censo evidenciou que o artesanato tradicional é praticado por 43,1%, porém 56,9% não sabem fazer e não praticam; quanto à pesca, esta é realizada por 64% dos entrevistados, enquanto que 36% não a praticam; a medicina tradicional é usada por 75,7% dos indígenas em seu dia a dia, e 25,3% não fazem uso; no tocante à agricultura, o censo indicou que 54,2% das famílias fazem uso de técnicas de plantio tradicional indígena (sementes crioulas e rejeitam o uso de agrotóxico), e 45,8% não praticam essa técnica agrícola (PARANÁ, 2019).

No que diz respeito à escolaridade, segundo apurado pelo censo, constatou-se que a maioria não concluiu o Ensino Fundamental I. Sobre a religião, há praticantes da fé católica e evangélica, porém a religião Guarani também ocupa grande destaque na *Tekoa*<sup>6</sup> (PARANÁ, 2019).

Para retomarmos o histórico dessa Terra Indígena, recorreremos também aos dados produzidos por um projeto desenvolvido pela Escola Estadual Indígena Yvy Porã, em 2017, intitulado *Pinhalzinho a nossa história não começa em 1988: pertencimento histórico e direitos originários*. Este projeto contou com a participação dos indígenas idosos e teve como objetivo fortalecer o pertencimento histórico dessa etnia em relação ao sentimento e ao direito à *Tekoa* do Pinhalzinho, assim como problematizar junto aos educandos e a comunidade de modo geral, a história da comunidade, a entrada do Estado nesse cenário, discutindo os motivos que levaram à aculturação<sup>7</sup> desses Guarani. O próprio título do projeto nos fornece indícios sobre o seu caráter contestador, justamente devido aos constantes questionamentos feitos pela população do entorno sobre a identidade indígena e a legalidade dessa Terra Indígena.

---

<sup>6</sup> Vocábulo Guarani que significa Terra Indígena.

<sup>7</sup> Os termos aculturação e assimilação são bastante comuns, principalmente no universo da pesquisa, para se referirem às populações indígenas. Entendemos ambos nos termos de Cuche (1999, p. 115): o primeiro é definido pelo autor como o “conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (patterns) culturais iniciais de um ou dos dois grupos”. Já o segundo, “[a] assimilação deve ser compreendida como a última fase da aculturação, fase, aliás, raramente atingida. Ela implica o desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e a interiorização completa da cultura do grupo dominante” (CUCHE, 1999, p. 116). Assim, a aculturação deve ser vista como um processo inerente a todas as culturas, porém não ocasiona o desaparecimento de uma cultura em favor da outra. Já em relação aos Guarani do Pinhalzinho, observamos, durante a geração de dados, que alguns usam esses termos no sentido colonial, porém outros veem que a aculturação sofrida ao longo dos anos como um processo de resistência, no qual eles necessitaram aprender a língua, a cultura do branco para continuarem existindo e, posteriormente se organizarem e reivindicarem seu lugar de direito enquanto cidadãos. Embora o termo aculturação seja utilizado pelos participantes da pesquisa, a nosso ver, ele poderia, em alguns de seus contextos de uso, ser substituído pelo termo “negociação intercultural”.

Os dados resultantes desse projeto e do censo foram incorporados ao *ato situacional* do PPPI (2019) da Escola Estadual Indígena Yvy Porã, que foi refeito no final do segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019, durante a nossa geração de dados para esse estudo de doutorado e, que agora, nos ajudou a compor o histórico da Terra Indígena e também das ações desenvolvidas pela escola em conjunto com a comunidade. A seguir, tendo como fontes bibliográficas, documentos existentes, dados do PPPI (2019) e da linha do tempo produzida pelos alunos e professores da Escola Yvy Porã em 2017, descrevemos o cenário da pesquisa em questão.

Conforme descrito no PPPI (2019) da Escola Indígena Yvy Porã, o reconhecimento da Terra Indígena do Pinhalzinho ocorreu por volta de 1850, sendo que inicialmente foi denominada como aldeia Barra Grande, também reconhecida como a residência do profeta Guarani Guyracambi. Sobre o referido profeta, também encontramos referências nos estudos do antropólogo Curt Nimuendajú, que conviveu com os Guarani do Pinhalzinho, nesse período.

Guyracambi era um médico-feiticeiro de velha estirpe e muito afamado. Os seus formidáveis poderes mágicos eram atribuídos pelos Guaranis em primeiro lugar ao fato de ele não comer coisa alguma que fosse importada pelos “portugueses” e de ele se alimentar de canjica, mel e caça rigorosamente segundo os costumes dos antepassados. **Em 1906, encontrei-o ainda na aldeia da Barra Grande, no rio das Cinzas<sup>8</sup> (...) Além disso, foi aí que o “Santo Guyracambi” viveu seus últimos dias** (CURT NIMUENDAJÚ, 1950, p. 29-30 apud DOMINGUÊS, 2010, p. 19 grifos nossos).

A data mencionada por Curt Nimuendajú culmina com os fatos que marcam a Declaração Oficial da Terra Indígena do Pinhalzinho, que ocorreu em 1904 (PARANÁ, 2019). Também encontramos referências sobre Guyracambi em um estudo de graduação realizado pelo pesquisador indígena do Pinhalzinho Dominglês (2010), no qual ele, por meio de relatos da indígena e moradora do Pinhalzinho, Maria de Lurdes Ribeiro, relembra que seus pais, também, falavam sobre a existência de índio rezador conhecido como Santo Guyracambi.

A referência a Guyracambi é muito relevante, pois ajuda a comprovar a presença dos Guarani nessa localidade, bem como o direito deles sobre essa Terra Indígena, evitando assim a contestação de não indígenas que vivem no entorno. A disputa e os conflitos por direitos foram práticas bastante presentes nesse território, todavia, ainda hoje, essa comunidade luta pela posse de terras usurpadas por não indígenas. Abaixo, trazemos uma citação que aponta a extensão do território demarcado, em 1904, e como ele se encontra atualmente.

---

<sup>8</sup> Rio principal que abastece o Município de Tomazina e também a Terra Indígena do Pinhalzinho.



Conforme o relatório oficial da FUNAI, as Terras de Pinhalzinho pertenciam à ex-fazenda Jaboticabal da Barra Grande, no então município de Tomazina e foram doadas por Augusto de Assis Teixeira. Em 04 de Junho de 1904, é formulado o Memorial Descritivo da medição e demarcação das terras, já ocupadas por índios Guarani. A área contava com 313,5 alqueires, medida hoje alterada em razão, sem dúvida, de “práticas espoliativas”. Pinhalzinho possui hoje uma área de 247 alqueires (PARANÁ, 2019, p. 7).

Apesar de todos os esforços empreendidos pelos Guarani, observamos que houve uma redução significativa do território indígena do Pinhalzinho, devido à entrada de não indígenas nesse território. Sobre os conflitos para demarcação correta de terras e as práticas espoliativas, há vários depoimentos gerados durante o projeto *Pinhalzinho a nossa história não começa em 1988: pertencimento histórico e direitos originários* (2017), que comprovam a luta deles na defesa do território por eles habitados. Esses depoimentos estão presentes no atual PPPI (2019, p. 12):

*“... quando cheguei aqui no Pinhalzinho, fui ameaçado pelos funcionários do SPI, que moravam aqui como posseiros, eles não queriam mais índios na aldeia, um dia quando eu não estava, deram tiros na minha casa e minha esposa com meus filhos pequenos tiveram que se deitar no chão debaixo da mesa, mesmo assim eu não quis ir embora daqui...” (Txamoi José da Silva)*

*“...no ano de 84, eu comecei a vir trabalhar no Pinhalzinho junto com outros companheiros lá do Laranjinha, para plantar arroz, num projeto da FUNAI, Fomento Agrícola e os cinco posseiros não gostavam de nossa presença aqui” ... (Cacique Sebastião Mário Alves).*

Assim como na época da invasão colonial portuguesa, os conflitos ocorreram, também, em razão do interesse pelas riquezas naturais da Terra Indígena do Pinhalzinho, pois, segundo Dominglês (2010), a região habitada por eles é caracterizada como terra roxa, conhecida por ser rica em nutrientes naturais e fértil para a agricultura. O relato abaixo presente também no PPPI (2019, p. 11) demonstra como isso ocorreu.

*“Os responsáveis da FUNAI pela retirada da madeira, principalmente peroba, falavam que iam fazer casas para os índios, mas isso nunca aconteceu. Venderam toda a madeira, o dinheiro ninguém viu, tiraram a madeira, destocaram toda a terra e vieram com máquinas grandes, plantaram muito arroz que era levado para Jacarezinho, não deixavam nada para os indígenas daqui” ... (Orlando e Bento Gabriel).*

Paralelamente a todos esses fatos, a comunidade do Pinhalzinho, nas décadas de 30 e 40, também foi vítima de uma epidemia de gripe espanhola e de malária, as quais dizimaram

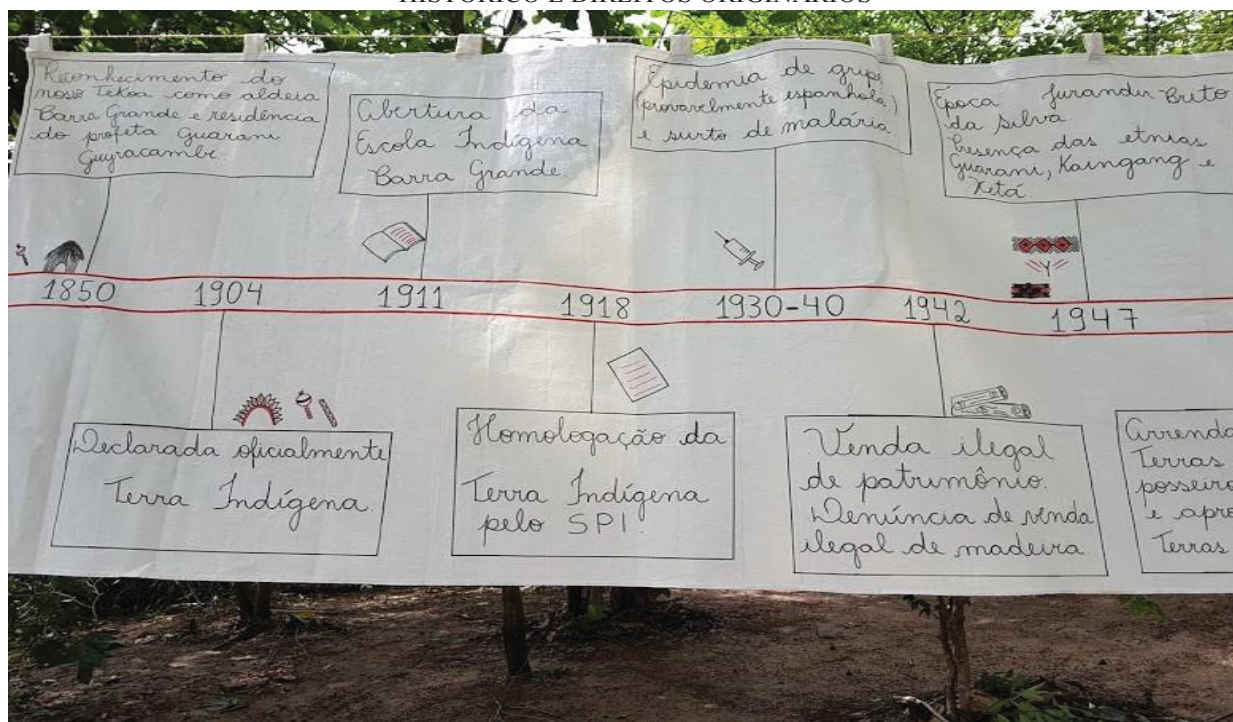
grande parte da população indígena, forçando os sobreviventes a migrarem para outras Terras Indígenas.

Um histórico do P.I. Pinhalzinho, elaborado em 30/08/86, fala de um terrível flagelo que abateu quase todo o grupo tribal que habitava a área na segunda década deste século. Diz ter sido uma grave epidemia de gripe espanhola, que forçou os sobreviventes a deslocarem-se até a povoação indígena de São Jerônimo da Serra, deixando momentaneamente abandonada a área (PARANÁ, 2019, p. 8).

A redução da população indígena neste espaço corroborou para que não indígenas contestassem o pertencimento dessa Terra Indígena, dificultando ainda mais a sobrevivência dessa etnia. Assim, aproveitando-se da baixa populacional, decorrente dessas duas epidemias, eles aproveitaram para invadir o espaço indígena, desmatando e comercializando madeiras de lei. Somente com a criação da FUNAI, foi retomada a povoação desse território, com indígenas trazidos de outra Terra Indígena – Laranjinha - e, em 03 de maio de 1985 “[o]s posseiros, [foram] notificados judicialmente a deixarem a reserva, diante da alegação de serem intrusos, sem título de propriedade” (PARANÁ, 2011, p. 10).

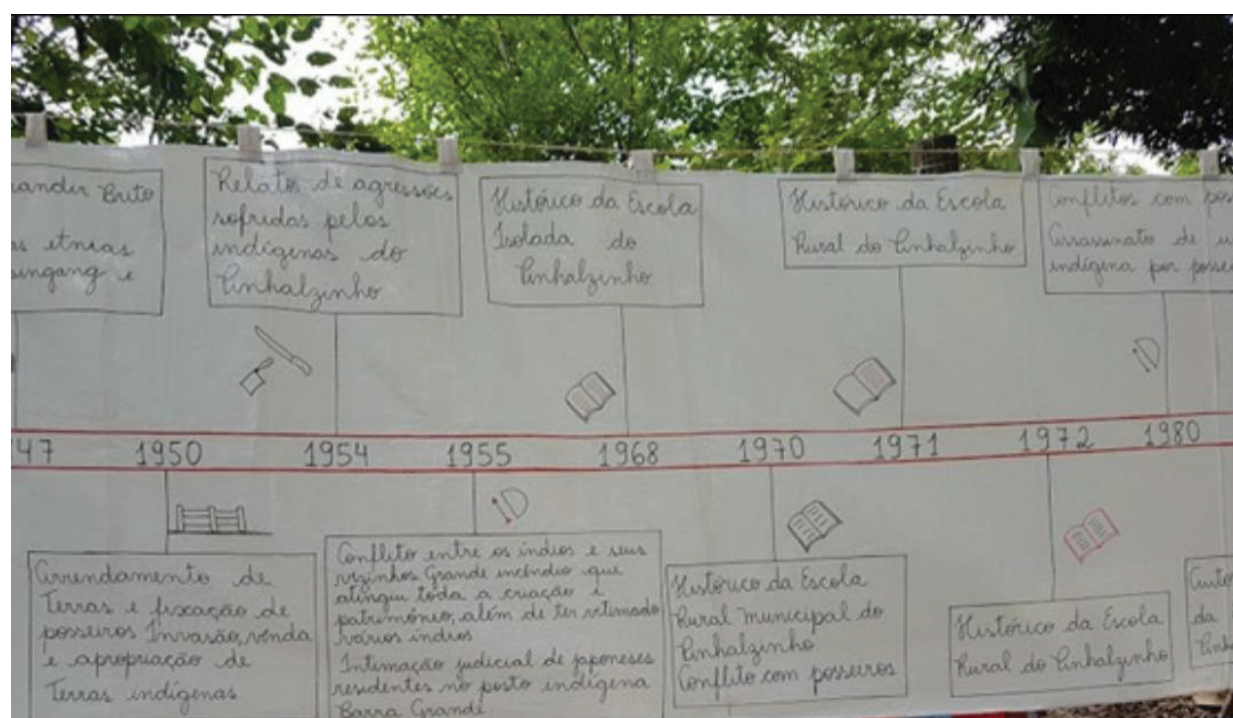
É importante pontuar que a escola sempre esteve presente nesta Terra Indígena, pois se observarmos na linha do tempo (abaixo), construída como parte do projeto *Pinhalzinho a nossa história não começa em 1988: pertencimento histórico e direitos originários*, constatamos que, tanto em 1904, após esse espaço ser declarado como território indígena, quanto em 1911, encontramos registro da abertura desta instituição.

FIGURA 3: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS



FONTE: Acervo pessoal (2018).

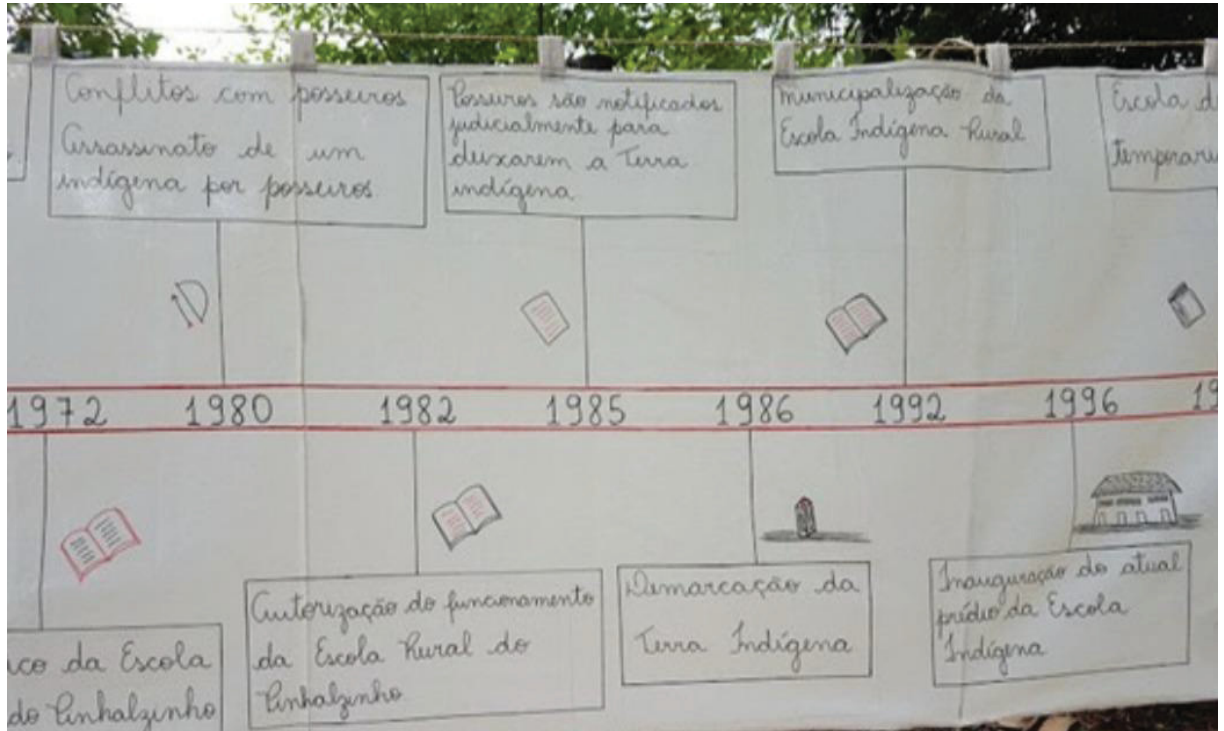
FIGURA 4: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS



FONTE: Acervo pessoal (2018)

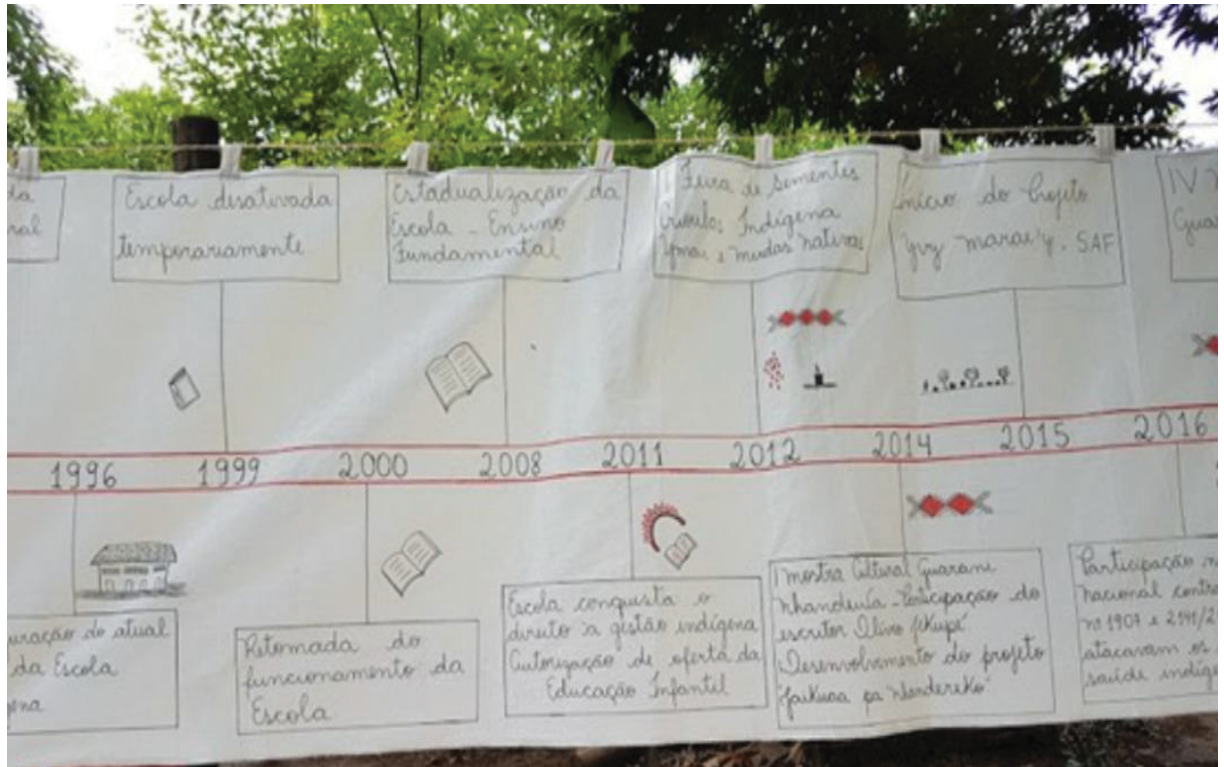


FIGURA 5: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS



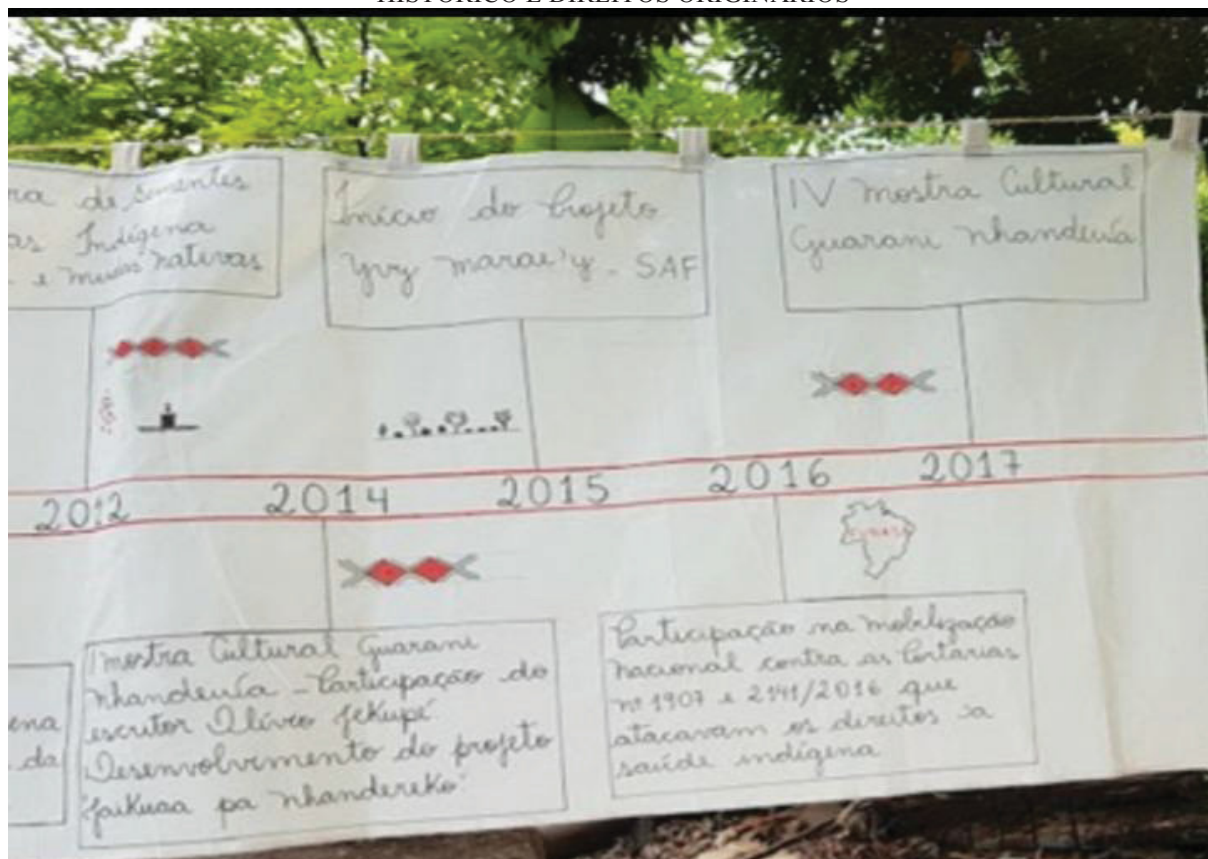
FONTE: Acervo pessoal (2018).

FIGURA 6: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS



FONTE: Acervo pessoal (2018).

FIGURA 7: LINHA DO TEMPO - A NOSSA HISTÓRIA NÃO COMEÇA EM 1988: PERTENCIMENTO HISTÓRICO E DIREITOS ORIGINÁRIOS



FONTE: Acervo pessoal (2018).

Pela linha do tempo acima, observamos que a história da Terra Indígena do Pinhalzinho e da Escola Yvy Porã está entrelaçada, de modo que é impossível falar de uma sem mencionar a outra. No entanto, esta afirmação será mais explorada no capítulo de análise.

Deste modo, após termos descrito o contexto, apresentaremos, a seguir, os participantes da pesquisa.

## 2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E A ESCOLHA DO TEMA

Após conclusão da pesquisa de mestrado *Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na Escola Yvy Porã* (KONDO, 2013) nessa Terra Indígena, manifestamos interesse em continuar desenvolvendo pesquisa nesse local, porém sob outro enfoque. Assim, após o ingresso no doutorado (2016), entramos em contato com o diretor da Escola Yvy Porã e com o cacique, a fim de obter permissão para o desenvolvimento desta nova pesquisa. Na ocasião, explicamos que tínhamos o propósito de realizar um trabalho que contribuísse de forma significativa para a comunidade. Nesse encontro estavam presentes duas lideranças indígenas,

o diretor, a pedagoga e alguns professores. Para tanto, embasadas em leituras decoloniais e dispostas a realizar um estudo amparado por essas teorias, solicitamos a indicação de ideias, temáticas e caminhos, por meio dos quais pudéssemos elaborar um projeto que fosse relevante para os indígenas.

Na ocasião, eles se mostraram bastante receptivos e surpresos, pois geralmente as pesquisas, na maioria das vezes, já chegam definidas e não há preocupação em ouvi-los. Por isso, elogiaram essa perspectiva decolonial de fazer pesquisa, na qual o pesquisador sai de sua “torre de marfim” (MOITA LOPES, 2006), ou seja, de sua posição supostamente autorizada de detentor do saber, para ouvir os interlocutores. Nesta perspectiva, há, portanto um deslocamento e uma ressignificação da identidade do pesquisador, pois ele, antes de propor uma pesquisa, procura ouvir e dialogar sobre a realidade e as necessidades do contexto a ser pesquisado. Dentro desta perspectiva, o conhecimento entre pesquisador e participantes deve ser construído de forma dialógica.

A escolha da temática do currículo se deu após uma longa conversa sobre os resultados e os desdobramentos da pesquisa de mestrado realizada (KONDO, 2013), as dificuldades e os avanços da educação escolar indígena na Escola Yvy Porã e também sobre o currículo vigente, o qual, na visão deles, não conseguia dar conta das particularidades da educação escolar indígena. Foi, também, durante essa conversa que tomamos conhecimento da intenção de alguns professores<sup>9</sup> indígenas e não indígenas de desenvolverem pesquisas no Pinhalzinho. Assim, durante essa conversa, tomamos ciência sobre temas que eles pretendiam pesquisar. Observamos que a temática sobre currículo não estava presente, mas que, segundo eles, era algo em que tinham interesse, haja vista as discussões em que estavam envolvidos sobre a BNCC, bem como a reformulação do PPP.

É, portanto, desse diálogo sobre a educação escolar indígena e das leituras sobre pensamento decolonial, ecologia de saberes (SANTOS; MENESES, 2010) e letramentos sociais (STREET, 2014), que elaboramos esta proposta de estudo, com o intuito de contribuir na proposição de um currículo indígena, para que, além de considerar as especificidades da educação escolar indígena, também reconheça, contemple e implemente os conhecimentos indígenas no processo de ensino/aprendizagem.

---

<sup>9</sup> No final de 2017, dois docentes da Escola Yvy Porã foram aprovados no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Em 2019, houve aprovação de mais um docente no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, e também um docente foi aprovado no Programa de Doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Maringá.

A educação escolar indígena sempre se colocou como um desafio para as comunidades indígenas de modo geral, e a comunidade do Pinhalzinho não foi exceção, pois, desde a estadualização da Escola Yvy Porã (2008), essa comunidade vem trabalhando incansavelmente na construção de uma educação de qualidade, na qual a cultura, a identidade e os conhecimentos indígenas também façam parte do currículo escolar indígena.

Dito isso, após a elaboração da proposta e antes de submetermos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (doravante, CEP), realizamos uma apresentação para toda a equipe pedagógica da escola, durante a semana pedagógica (fevereiro de 2018), para verificar se havíamos conseguido atender às reivindicações deles, ou seja, se o estudo a ser realizado vinha ao encontro daquilo que eles necessitavam. Na ocasião, lemos e discutimos os objetivos, a metodologia, os instrumentos e o referencial teórico que seriam adotados e também a questão do anonimato dos participantes. Foi nesse momento, também, que fizemos o convite para que todos os docentes da Escola Yvy Porã e demais membros dessa Terra Indígena participassem da pesquisa proposta.

Cientes de que nem todos gostam ou se sentem à vontade em participar de pesquisas, deixamos claro a não obrigatoriedade de participação, porém os que estivessem dispostos a participar teriam suas identidades preservadas. Explicamos a respeito da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>10</sup> (doravante, TCLE), ressaltando que o estudo só teria início após aprovação do CEP. Assim, pensando nos objetivos, expostos na introdução desta tese, os participantes foram: os professores indígenas e não indígenas do Ensino Fundamental I e II, lideranças, demais membros da comunidade que se dispuseram a participar, maiores de 18 anos e eu como pesquisadora. No total participaram desse estudo dezoito (18) pessoas.

Para manter o anonimato, adotamos o nome indígena, inclusive para os professores não indígenas<sup>11</sup>. A sugestão foi proposta por um dos participantes, que foi prontamente aceita por nós. Abaixo apresentamos um quadro sinótico com os nomes indígenas<sup>12</sup> dos participantes. O nome indígena expressa significados que estão intrinsecamente relacionados a características pessoais da pessoa.

---

<sup>10</sup> O TCLE encontra-se no apêndice desta tese.

<sup>11</sup> Há professores não indígenas que trabalham na Escola Yvy Porã há muitos anos, e receberam um nome indígena escolhido pela professora de Guarani. Optamos em não pôr o significado dos nomes para dificultar a identificação dos participantes pela sociedade não indígena.

<sup>12</sup> A escolha do nome indígena é ritual sagrado para os Guarani, denominado Nimongarai. Este ritual é realizado na casa de reza (opy guasu). Quando a criança nasce, o rezador fica em oração, que inclui jejum e abstinência sexual, para que seja revelado qual o nome da criança e de que parte do céu ela veio. Este é seu ponto de partida e seu destino final (VEIGA, 2007, p. 87). Para maior conhecimento sobre Nimongarai, ver Faustino (2012).



QUADRO 1: NOMES INDÍGENAS DOS PARTICIPANTES

NOME INDÍGENAS	FUNÇÃO
Ara	Docente
Awa Weradju	Docente
Awa Djerokydu	Docente
Horyrei	Docente
Kamĩ	Liderança indígena
Kerexu	Docente
Kunhã Rokadju	Docente
Mbarakadju	Docente
Mimbydju	Liderança indígena
Mimbi	Docente
Mindua	Docente
Nimboadju	Liderança indígena
Para	Docente
Parakau	Docente
Rete	Docente
Takua Para	Docente
Jaxuka	Docente
Rosana	Pesquisadora / responsável

FONTE: Elaborado pelas autoras.

Na qualificação, assinalamos a necessidade de convidarmos para participar da pesquisa o representante do NRE, responsável pela educação escolar indígena, ao qual está vinculada a Escola Yvy Porã, e também um representante da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (doravante, SEED). No entanto, devido aos contratempos de finalização do ano letivo, o convite só foi feito no retorno das aulas. Por motivos de trabalho, a entrevista foi remarcada algumas vezes, o que culminou com a deliberação, por parte do governo do Estado, devido à COVID-19, da suspensão de trabalhos e aulas presenciais. Deste modo, a pedido da representante contatada, enviamos via e-mail as perguntas à representante da SEED para que pudéssemos também ter a voz dessa secretaria, em nosso trabalho. No entanto, por meio de mensagens trocadas via *WhatsApp*, a representante nos informou que, devido às circunstâncias ocasionadas pelo isolamento social, a equipe da educação escolar indígena que estava realizando trabalho *home office*, não havia conseguido conversar com a chefia sobre a pesquisa nem, consequentemente, obter permissão para responder as questões.

Abaixo, apresentamos um quadro com o resumo da geração de dados, número dos participantes em cada etapa e eventos observados.

QUADRO 2: SÍNTESE DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA GERAÇÃO DE DADOS

Fonte de dados	Número de participantes
Quatro rodas de conversa	18 participantes
Entrevistas semiestruturadas	10 participantes
Observações participantes	3 Feiras de sementes <sup>13</sup> , 1 amostra cultural <sup>14</sup> , 1 Conferência <sup>15</sup> – II CONEEI.
Diário de campo	1 diário de campo, contendo registros da construção do PPPI, impressões das entrevistas, rodas de conversa e eventos.
<i>WhatsApp</i>	Diálogos sobre a implantação da Base Nacional Comum e Currículo em Rede.

FONTE: Elaborado pelas autoras.

Das rodas de conversas, todos participaram, pois elas foram realizadas em momentos de formação continuada, quando todo o quadro docente se reúne, porém, conforme o quadro apresentado anteriormente, salientamos que nem todos as/os participantes foram entrevistadas/os. Alguns justificaram a não participação, nessa etapa, por não se sentirem à vontade diante da câmera. No entanto, também vemos que esse posicionamento pode estar atrelado a diferenças de pensamentos e ideologias que existem entre os grupos políticos dos quais alguns docentes fazem parte e que são contrários a essa liderança que deseja mudanças curriculares; portanto, não comungam dos mesmos ideais. Assim, respeitando o direito do participante conforme acordo firmado durante a assinatura do TCLE, entrevistamos somente aqueles que se dispuseram e se sentiram à vontade. Todavia, entendemos esses conflitos como inerentes, dada a complexidade que envolve o tema em questão, uma vez que o currículo como construção social remete à oposição, embate permanente entre forças antagônicas. Não esperamos que os grupos sejam homogêneos. Ao contrário, compreendemos que haja posições valorativas distintas, que são tensionadas e disputadas.

<sup>13</sup>**Feira de Sementes Crioula Indígena Ymãu** - Evento realizado anualmente na Terra Indígena, com exposição de sementes crioulas, produtos agrícolas produzidos pelos indígenas. Há, também, palestras sobre agricultura sustentável e cuidados com o meio ambiente. Esta Feira de Sementes tradicionais nasceu da necessidade de recuperar as sementes consideradas sagradas para o povo Guarani, pois a falta de alguns alimentos sagrados desarticulou toda a mobilidade religiosa e cultural.

<sup>14</sup>**Amostra Cultural** - A Amostra Cultural é realizada anualmente, sendo que cada ano ela ocorre em uma Terra Indígena do Norte do Paraná (Pinhalzinho, Santa Amélia, Laranjinha e Posto Velho). Durante este evento são apresentadas atividades culturais, educacionais, debates, palestras sobre resistência, política e meio ambiente.

<sup>15</sup>**II CONEEI** - A II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena é um espaço de discussão e proposição de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, realizada pelo Ministério da Educação e Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), em colaboração com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com a Fundação Nacional do Índio (Funai) e organizações indígenas e indigenistas que atuam diretamente na oferta da Educação Escolar Indígena. A II CONEEI terá como tema principal O Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos Povos Indígenas e os seguintes objetivos: a) avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena a partir da I CONEEI; b) construir propostas para a consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; c) reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e d) ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena. (BRASIL, 2016, p. 6)

Na sequência, tratamos da metodologia e dos instrumentos de pesquisa utilizados nesta investigação.

## 2.3 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

Por se tratar de um contexto que é por natureza linguístico, político e socialmente complexo<sup>16</sup> e, considerando que todo conhecimento é político, esta pesquisa filia-se aos pressupostos da Linguística Aplicada (doravante, LA), tendo em vista que “[p]olitizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 22 - 23). Conforme explicitado na introdução, esta é uma pesquisa que tem o compromisso de, além de dar conta dos objetivos propostos, também evidenciar as vozes dos participantes, dando visibilidade ao contexto onde este estudo foi desenvolvido.

Deste modo, esta pesquisa foi pautada pelo respeito ético<sup>17</sup> e político perante a comunidade acadêmica e os Guarani do Pinhalzinho, assumindo o compromisso de orquestrar as nossas vozes com as dos participantes, bem como apoiá-los sempre que necessário. Assim como Fabrício (2006, p. 52, grifos do autor), acreditamos que

[o]s espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los, seriam um *locus* de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a “ver com outros olhos”. As opções políticas envolvidas nessa ótica têm implicações para a construção do presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras do sofrimento humano. É em razão dessas possibilidades que as escolhas temáticas e teóricas se justificam e não em razão de uma superioridade epistemológica.

“Ver com outros olhos”, em contextos indígenas, significa que nós, pesquisadores (as), precisamos ser sensíveis às causas dessas populações; isso inclui ouvir, dialogar e considerar os envolvidos como participantes ativos e não como meros informantes de nossas

---

<sup>16</sup> Entendemos que todos os contextos são complexos, entretanto, no caso dos indígenas, isto é ainda mais acentuado, dadas as situações de conflitos políticos, disputas por territórios, questões culturais, linguísticas e sociais.

<sup>17</sup> Entendemos o respeito ético na perspectiva bakhtiniana: temos responsabilidade em relação ao outro/à outra. Nos constituímos como sujeitos nas relações sociais, nas relações de alteridade. Sendo assim, somos responsáveis pelos modos como nos constituímos uns/umas aos/às outros/as. A ética é intrínseca à linguagem na perspectiva dialógica bakhtiniana. No fazer da pesquisa, o lugar ocupado pelo/a pesquisador/a implica em ser responsável por como toma as palavras dos/das participantes, como as valora e produz sentido delas no momento da interação, respondendo ao/à outro/a na interação, bem como retoma e valora no processo de escrita do trabalho. Somos, como pesquisadoras, responsáveis por como orquestramos as nossas vozes com as vozes dos/das participantes e vamos apresentá-las aos/às leitores/as.

pesquisas. Nas palavras de Cusicanqui (2013), os pesquisadores precisam escutar, falar e caminhar com os participantes. Logo, ver sob a perspectiva do outro pode fazer com que nós, pesquisadores, desenvolvamos pesquisas que promovam transformações nas sociedades, tornando-as mais justas, humanas e igualitárias. Em outras palavras, nossas pesquisas necessitam ter comprometimento social e político, podendo servir como parâmetro de luta, de denúncia e de empoderamento para aqueles que são excluídos e que vivem sob o domínio de uma sociedade colonial.

Assim, em consonância com o embasamento teórico que sustentou este estudo, e pensando que nossas escolhas teórico-metodológicas são reflexos do nosso percurso como pesquisadores dos contextos e das temáticas que pesquisamos, também consideramos importante que a metodologia, os instrumentos de geração de dados e a análise estivessem atrelados à perspectiva decolonial.

Nesta direção, cientes de que cada tipo de pesquisa requer metodologias específicas, entendemos que, para este estudo, dentre as metodologias existentes, a pesquisa etnográfica (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995) era a mais adequada e completa, haja vista os objetivos elencados na introdução deste texto e também o nosso compromisso ético assumido em desenvolver um trabalho dialógico (BAKHTIN, 2014), no qual os/as participantes pudessem exercer um papel ativo.

Embora a etnografia, na concepção antropológica esteja atrelada à observação participante, por meio da qual o etnógrafo, após passar um longo período em campo aprendendo a língua e demais aspectos da cultura, descreve minuciosamente os grupos e seus comportamentos sociais, entendemos, assim como Street (2014, p. 65), o uso dessa metodologia “[...] para além dos significados e usos particulares postulados no interior da antropologia, disciplina na qual se originaram”. Portanto, conforme Santos, Jung, Silva (2019, p. 147),

[...] não partimos da premissa de que a etnografia é uma metodologia que pertence à Antropologia. Em LA, como também em outras áreas de conhecimento, a etnografia tem sido uma prática recorrente na produção de conhecimento. Além disso, reafirmamos que realizamos etnografias da linguagem, conforme sugerido em contexto brasileiro por Garcez e Schulz (2015).

Esse entendimento nos leva a considerar este estudo como etnografia da linguagem (GARCEZ, SCHULZ, 2015; DALLA VECCHIA, 2018; SANTOS, JUNG, SILVA, 2019), visto que nossa intenção é observar e analisar a partir dos discursos e ações como os participantes interagem, dialogam, interpretam e atribuem significados às ações que desempenham dentro da própria comunidade e, também, fora dela.

Copland; Creese (2015, p. 13) caracterizam a etnografia da linguagem como “[...] uma abordagem interpretativa que estuda os aspectos locais e ações imediatas dos atores do ponto de vista deles e considera como essas interações são incorporadas em contextos e estruturas sociais mais amplas<sup>18</sup>”.

Desse modo, esses aspectos locais, melhor dizendo “[...] ações situadas ecologicamente, com vistas a compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo” (GARCEZ, SCHULZ, 2015, p. 17-18), nos levam a endossar que este estudo é de natureza qualitativo/interpretativista, primeiro, porque “[...] essas perspectivas procuram compreender o que ocorre em determinados ambientes e eventos de grupo em uma visão êmica” (DALLA VECCHIA, 2018, p. 82). Segundo, porque consideramos que a perspectiva qualitativa/interpretativista requer a escuta atenta das vozes dos/das participantes e também porque nos auxiliam na compreensão sobre o modo como a vida social é interpretada, compreendida, experienciada e produzida ou constituída do ponto de vista dos/das participantes (MASON, 1997, p. 3). Além disso, Street (2014, p. 177) postula que a etnografia evidencia “[...] os processos ideológicos e de poder e modelos dinâmicos e não estáticos, e pode ser mais sensível ao contexto social do que a linguística em geral ou a análise do discurso em particular tendem a ser”.

Consideramos ainda que esta abordagem metodológica oportuniza a aproximação entre a academia e os contextos onde ocorrem as pesquisas. Isso demonstra que os conhecimentos são diversos e complementares. No caso da pesquisa em questão, onde discutimos o conhecimento científico e indígena, essa característica, conversa, diretamente, com o pensamento decolonial e com a ecologia de saberes (SANTOS, 2010), os quais consideram e valorizam todos os modos de construir conhecimentos.

Em uma perspectiva qualitativa/interpretativista decolonial, entendemos que não há neutralidade em pesquisa, principalmente, se o/a pesquisador/a tiver comprometimento com a causa indígena, visto que este tipo de pesquisa exige um longo período em campo e que o envolvimento entre os sujeitos é inevitável. Entendemos que esse envolvimento com as demandas indígenas pode representar também a relação de ética e respeito construída entre os envolvidos. Não vemos, portanto, o envolvimento e o comprometimento como um problema; antes, podem contribuir para um fazer ético, responsável. Como já mencionamos na introdução, devido à falta de ética de alguns pesquisadores, muitas comunidades indígenas não aceitam que pesquisas sejam desenvolvidas em seus territórios, pois já se viram exploradas, usurpadas e

---

18 Tradução nossa.

menosprezadas. Smith (2018, p. 11), em seu livro *Descolonizando metodologias: pesquisas e povos indígenas*, diz que a palavra pesquisa “[q]uando mencionada em diversos contextos provoca silêncio, evoca memórias ruins, desperta um sorriso de conhecimento e de desconfiança”.

É importante problematizarmos esses sentimentos negativos expressos pela escritora indígena Smith, pois eles são resultados de pesquisas nas quais as populações indígenas foram usadas em nome do conhecimento científico ou então para realizar práticas espoliativas de seus conhecimentos e seus recursos naturais. A pesquisa pode representar um instrumento colonial; por isso, quando são solicitados a participar, alguns indígenas podem ficar arredios, desconfiados e até mesmo se recusar. Portanto, mesmo tomando todos os cuidados possíveis, conforme já mencionamos ao longo desta tese, acreditamos que esta visão colonialista de fazer pesquisa ainda povoa as lembranças dos indígenas, pois

Muitos pesquisadores, acadêmicos e colaboradores tendem a ver seus projetos de pesquisa como algo que presta um grande bem para a “humanidade”, ou que serve a um objetivo emancipatório específico para uma comunidade oprimida. No entanto, a crença no ideal de que o objetivo primário da pesquisa científica é beneficiar a humanidade é tanto um reflexo ideológico quanto resultante de um treino acadêmico (SMITH, 2018, p. 12).

Esse é um dos pensamentos perpetuados por meio da colonialidade do poder, do saber e do ser, na atualidade, o qual denota que a exploração e a reprodução do sistema colonialista não findaram após o término do período colonial. Concordamos com Smith (2018, p. 13, grifos nossos) quando diz que

[o] poder da pesquisa não [está] nas visitas realizadas pelos pesquisadores a nossas comunidades, nem em seu trabalho de campo e nas questões desrespeitosas frequentemente formuladas por eles. **O maior dos perigos, no entanto, residia nas políticas que foram introduzidas gradativamente em cada aspecto de nossas vidas, legitimadas pela pesquisa e frequentemente fomentadas por ideologias.**

O discurso da autora nos faz refletir sobre os desdobramentos e os impactos que as nossas pesquisas podem provocar nos contextos e nos participantes. Nossos estudos podem tanto oportunizar que as vozes indígenas tenham mais visibilidade e denunciar direitos negados ou suprimidos, quanto podem causar danos, seja reforçando estereótipos, seja servindo de instrumentos para implantação de políticas nocivas. Sobre isso Cavalcanti (2006, p. 234) faz um alerta,

[e]m relação à metodologia, remetem também às implicações de um fazer naturalizado das transcrições de áudio e vídeo, das decisões sobre a apresentação dessas transcrições, das traduções de dados para outros idiomas, das decisões, na divulgação de resultados da pesquisa, sobre a não-focalização de questões que podem ser prejudiciais à imagem de povos que estão lutando para se tornar visíveis por meio de ações afirmativas (CAVALCANTI, 2006, p. 234).

Por isso, reforçamos que o/a pesquisador/a “que trabalha com contextos sociolinguística e culturalmente complexos [considere que] a ética precisa ser co-construída inter ou multiculturalmente” (CAVALCANTI, 2006, p. 240). Ou seja, a ética não é que está pronto, portanto, o/a pesquisador/a necessita negociá-la e construí-la com os/as participantes. Isso pode incluir negociar os objetivos da pesquisa, bem como os instrumentos que serão utilizados na geração de dados ou explicitar os objetivos e os instrumentos para que os/as participantes avaliem se a pesquisa será ou não relevante para eles/as e, sobretudo, para a comunidade.

Neste sentido, consideramos que a pesquisa qualitativa/interpretativista opera no sentido de possibilitar uma visão sobre o contexto da pesquisa, dos/das participantes e dos dados gerados que podem corroborar para interpretações críticas sobre as relações sociais, considerando que a ação humana é dependente, em grande parte, dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais (SUASSUNA, 2008). Nesta direção, observando o contexto onde ocorreu esta pesquisa e pensando nos/nas participantes, consideramos que na pesquisa qualitativa/interpretativista o processo de reflexão dos envolvidos é tão importante quanto os resultados.

Outro fator bastante relevante nesse tipo de pesquisa é o modo como o/a pesquisador/a analisa os dados, pois este não é um processo separado. A análise vai sendo delineada, concomitantemente, à geração dos dados.

Numa abordagem qualitativa (...) a análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Assim, as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados de análise (ANDRÉ, 2000, *apud* SUASSUNA, 2008, p. 349).

Portanto, ela é processual e progressiva, de modo que “o enfoque interpretativo caracteriza-se por ser progressivo: ao longo do processo de investigação vão sendo produzidas sucessivas definições de análise e focalização dos dados, conforme se evidencia a sua relevância para o debate sobre o tema em questão” (SUASSUNA, 2008, p. 359).

Após termos explanado a respeito do tipo de pesquisa que orientou esta investigação, apresentaremos os instrumentos por meio dos quais os dados foram gerados.



## 2.4 INSTRUMENTOS DE INTERLOCUÇÃO: GERANDO DADOS

O processo de geração de dados constitui um momento ímpar em um estudo, visto que é por meio dele que o/a pesquisador/a interpreta, compreende ações e dinâmicas do contexto investigado, pois, segundo Blommaert (2006, p. 55), os dados representam o “sucesso e a conquista do trabalho de campo”, por isso é importante que o/a pesquisador/a respeite alguns preceitos, tais como: essa etapa só deve ser iniciada após submissão e aprovação do projeto pelo Comitê<sup>19</sup> de Ética em Pesquisa (doravante, CEP); é fundamental manter o anonimato dos/das participantes e ter ética tanto na transcrição, quanto na análise e divulgação dos dados.

Por se tratar de pesquisa desenvolvida com seres humanos, nosso projeto foi avaliado pelo CEP, porém esta etapa foi bastante trabalhosa e demorada (aproximadamente 8 meses), o que acabou atrasando a geração de dados. Ressaltamos que sempre respondemos e atendemos a todas as exigências feitas pelo CEP, no entanto, a cada avaliação, novos documentos eram solicitados, o que acabou postergando o início da pesquisa. Toda essa burocracia estabelecida pelo comitê exige do pesquisador um enorme engajamento político, haja a vista as dificuldades enfrentadas que perpassam todo o processo investigativo. É por isso que muitos pesquisadores preferem trabalhar com fontes documentais.

Essas exigências demasiadas e burocráticas pelo Comitê fizeram com que um dos participantes, docente da escola onde desenvolvemos a pesquisa, questionasse as dificuldades postas por esse órgão para a permissão ou não do desenvolvimento deste estudo. *“Até parece que eles não querem que a pesquisa seja desenvolvida!”*, *“Nossa palavra não deveria bastar?”* (Diário de campo – setembro de 2018). Corroboramos o pensamento do participante sobre quem deve dizer se uma pesquisa é relevante ou não, especialmente nos contextos de grupos marginalizados/minorizados, porém, também entendemos que é preciso haver muito cuidado em pesquisas que envolvem seres humanos, haja vista que existem pesquisas que são desenvolvidas sem compromisso ético ou até mesmo sem passar pelo crivo do comitê.

Por isso, entendemos que a ética e o respeito em uma pesquisa devem se fazer presentes em todas as etapas, inclusive termos como: “coletar dados” e “objetos de pesquisa”, podem indicar o *locus* de enunciação (MIGNOLO, 2003) do pesquisador, isto é, qual é o lugar

---

<sup>19</sup>Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Paraná (UFPR)– 09/10/2018; CAAE 89417318.9.0000.0102 – parecer 2.952.162. Como a pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual do Paraná, também houve necessidade da aprovação do projeto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Foi necessária, também, a declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) dando consentimento para realização da pesquisa. Todos os pareceres de aprovação encontram-se em anexo.

de fala e quais são as perspectivas teóricas adotadas. Assim, tendo essas asserções em mente, e seguindo nossa intenção em realizar uma pesquisa de viés decolonial, optamos pela expressão *gerar dados*. Além disto, denominamos *participantes* os nossos interlocutores nessa empreitada. Somos todos participantes, embora reconheçamos que nossas relações são constituídas por relações assimétricas de poder, que não são estáticas nem dadas a priori. Em diferentes momentos, essas relações implicam redistribuição do poder entre os/as participantes.

Além do mais, a pesquisa qualitativa/interpretativa etnográfica rejeita a concepção de que os dados estão prontos, que o pesquisador só necessita coletá-los. Diante disso, comungamos com a perspectiva de Mason (1997), que sugere o uso de “geração de dados”, em vez de “coleta de dados”. Em nossa visão, a expressão *gerar dados* remete à construção, participação e interação ativa entre pesquisadores e participantes; já a expressão *coletar dados* nos dá ideia de apropriação de algo estático, dado pronto e acabado.

Sendo assim, para o processo de geração de dados, escolhemos os instrumentos: observação participante, entrevista semiestruturada, roda de conversa e diário de campo, que são comumente utilizados em pesquisas etnográficas. E, por último, já no percurso final da pesquisa, o *WhatsApp* também se tornou um instrumento de geração de dados, pois devido às restrições impostas pela COVID-19, que impossibilitaram nosso deslocamento até a Terra Indígena, o utilizamos para manter contato com os participantes.

A observação participante foi um dos instrumentos que se fez presente em todas as etapas desta pesquisa, visto que ela permitiu registro de impressões durante as entrevistas e também das rodas de conversa e demais eventos que aconteceram no contexto da pesquisa. Embora aqui tenhamos descrito os instrumentos separadamente, salientamos que estes foram utilizados, concomitantemente, uma vez que eles se completam e se complementam.

De acordo com Lüdke e André (1986), por meio da observação, o pesquisador tem possibilidade tanto de refletir sobre as ações, diálogos, discursos, sentimentos, problemas, dúvidas e ideias, quanto de descrever os participantes, os ambientes, os eventos, reconstruir diálogos e atividades que ocorrerem durante a geração de dados. No entanto, uma vez que não apenas observamos com distância, mas nos engajamos com os/as demais participantes nas práticas observadas, entendemos a observação realizada durante esta pesquisa como observação participante. Este instrumento nos permitiu estreitar os laços de confiança, possibilitando-nos também participar na construção do PPPI. As observações realizadas ao longo deste estudo evidenciaram o quanto a comunidade está envolvida com as questões educacionais e o quanto a escola é importante na organização de atividades e ações referentes às demandas da Terra Indígena.

Os projetos e as atividades desenvolvidas pela comunidade escolar na Terra Indígena estão intrinsecamente ligados ao que esses Guaraní definem como *viver bem*, por exemplo, questões ambientais, sistema de plantio livre de agrotóxicos, alimentação, ensino que valorize os conhecimentos indígenas, fortalecimento da identidade cultural e linguística, dentre outras. Tudo que é significativo e importante para a comunidade também é para a escola, portanto *viver bem* significa pensar e agir coletivamente, o que inclui pensar no presente, mas também nas futuras gerações.

Cusicanqui (2013, s/p), em conversa com Boaventura, esclarece que o termo *buen vivir* para o povo Aymara, significa:

Viver bem quer dizer falar como gente e caminhar como gente – sendo que falar como gente significa escutar antes de falar, falar com verdade, daquilo que se sabe, e caminhar como gente é referendar suas palavras com seus atos. Mas ninguém se interessa em saber isso porque é exatamente o que os governantes não fazem: não escutam, não fazem aquilo que falam e falam do que não sabem.

Em sua fala, a pesquisadora indígena faz uma crítica principalmente ao governo boliviano, Evo Morales, que tentava alterar a constituição a portas fechadas sem ouvir a população. As palavras da autora refletem perfeitamente as políticas orquestradas pelos governantes brasileiros, visto que elas sempre vêm de cima para baixo, no modelo conhecido como *top down* (SHOHAMY, 2006), isto é, os indígenas não são chamados para participar das tomadas de decisões nas questões que os envolvem.

Assim, pensando sobre escutar antes de falar, caminhar juntos e, concomitantemente, às observações, realizamos as rodas de conversa, instrumento que segundo Moura e Lima (2014, p. 99), constitui

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

As rodas de conversas são um instrumento bastante democrático e dinâmico, dada a sua característica aberta que permite que todos os participantes interajam, ativamente, durante as discussões, visto que

[...] quando utilizada como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite,

inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior (MOURA E LIMA, 2014, p. 100).

A escolha desse instrumento está intrinsecamente ligada ao nosso viés de pesquisa decolonial, que reconhece os participantes como agentes epistêmicos, que produzem e disseminam conhecimentos e cultura. Na perspectiva bakhtiniana, a roda de conversa pode ser entendida como a elucidação do dialogismo. Conforme Brait (1997, p. 98),

(...) o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

Assim, como já pontuamos em outros momentos neste texto, o dialogismo nunca deve ser entendido como passivo. Pelo contrário, dialogismo sugere controvérsia, tensão e contestação, nas quais a diferença está sempre posta. O dialogismo, portanto, pressupõe as relações entre o *eu* e o *outro* e, por conseguinte, respostas infinitas dos falantes em um determinado enunciado, permeado pelo atravessamento e o entrecruzamento de vozes.

Por meio das rodas de conversa, pudemos – à luz dos estudos sobre currículo (SILVA, 2005; GOODSON, 2018), dos estudos decoloniais (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010) e das epistemologias do sul (SANTOS; MENESES, 2010) – refletir e discutir as concepções de currículos existentes, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2010), salientando sempre a importância da construção de um currículo que contemplasse aspectos e princípios importantes para a educação escolar indígena, e que fosse feito com a participação desses Guarani. Abaixo, apresentamos um quadro-síntese dos assuntos tratados nas rodas de conversas.

QUADRO 3: SÍNTESE DAS DISCUSSÕES REALIZADAS NAS RODAS DE CONVERSA

<b>Outubro 2018 – Primeira roda de conversa<sup>20</sup></b> <b>Total de horas gravadas – 3h02min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discussão sobre concepções de currículo, baseadas em autores que tratam sobre o tema.</li> <li>➤ Currículo como construção social, na qual se constroem significados.</li> <li>➤ Currículo como espaço de discussão, de questionamento, contestação e resistência.</li> <li>➤ O currículo como artefato de poder e dominação.</li> </ul>
<b>Novembro 2018 - segunda roda de conversa<sup>21</sup></b> <b>Total de horas gravadas – 3h25min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Leitura, discussão e análise dos documentos curriculares (Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas (2013).</li> </ul>
<b>Fevereiro 2019 - terceira roda de conversa<sup>22</sup></b> <b>Total de horas gravadas – 3h24min</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Discussão e reflexão sobre educação decolonial, tendo como base a teoria decolonial e as epistemologias do sul.</li> </ul>
<b>Março 2020 – quarta roda de conversa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Devido à COVID-19, não foi possível, porém o texto será enviado por e-mail e, assim que for possível, realizaremos esta roda de conversa.</li> </ul>

FONTE: Elaborado pelas autoras.

A primeira roda de conversa ocorreu, no início do mês de outubro de 2018, e teve a duração de 03 horas e 02 minutos (03h02min). Neste dia, refletimos sobre as concepções de currículo e sua função na escola, assim como a relevância de um currículo construído com a participação dos docentes e equipe pedagógica e demais membros da comunidade. Para essa atividade, foram disponibilizados trechos do livro *Currículo: Teoria e História* (GOODSON, 2018). Para tanto, foi realizada uma leitura coletiva intercalada com discussões e reflexões sobre o tema e o currículo vigente na Escola Yvy Porã.

Na segunda roda, realizamos discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena (doravante, DCNEI), (2013), documento que os professores já haviam lido, anteriormente e, também, realizamos uma leitura coletiva do PPP (texto disponibilizado em tela grande – *Data Show*). Concomitantemente à leitura e às discussões, fomos fazendo alterações no próprio documento do PPP.

Considerando que o PPP representa a identidade de uma escola, as discussões e reflexões realizadas na segunda roda de conversa evidenciaram a necessidade da reescrita do PPP vigente e, conforme requerido pelos indígenas, este documento deveria deixar explícito

<sup>20</sup> As leituras realizadas na primeira roda de conversa foram sugestões nossas, a partir dos objetivos delineados no início da pesquisa.

<sup>21</sup> Ao final da primeira roda de conversa, dialogamos sobre quais leituras deveríamos fazer na segunda roda de conversa. Desse modo, em conjunto foi acordado que deveriam ser lidos os documentos orientadores da educação escolar indígena.

<sup>22</sup> A escolha das leituras da terceira roda de conversa foram delineadas a partir das discussões surgidas na primeira e na segunda rodas de conversas. Deste modo, consideramos que leituras sobre as teorias decoloniais, talvez, pudessem nos ajudar nesse propósito. Então, a seleção dos trechos foi feita pelas pesquisadoras a partir das leituras que já vinham fazendo para a construção do capítulo teórico da tese.

que os conhecimentos e os modos de viver e ser Guarani deveriam constituir um dos objetivos a serem estudados dentro do sistema de ensino indígena. Para tanto, a re-elaboração/ reconstrução desse documento curricular foi dividida em dois momentos. O primeiro momento contou com a participação de todos os docentes da Escola Yvy Porã e, também, de alguns representantes indígenas. Assim, realizamos a leitura e, simultaneamente, uma análise, marcando itens que, do ponto de vista dos participantes, deveriam ser retirados ou acrescentados.

Ao conversarmos sobre o ato situacional do PPP, o participante Awa Weradju mencionou o projeto *Pinhalzinho a nossa história não começa em 1988: pertencimento histórico e direitos originários*, desenvolvido em 2017, pelo corpo docente e discente. Como já assinalamos anteriormente, o objetivo desse projeto foi problematizar a entrada do Estado e o papel da escola na Terra Indígena. Para a realização desse projeto, eles recorreram a documentos e também relatos orais de indígenas mais velhos. Deste modo, todos concordaram que os dados desse projeto poderiam ajudar na composição do ato situacional.

Foi, também, durante as discussões do PPP que surgiu a ideia que a realização de um censo<sup>23</sup> seria interessante e nos ajudaria em algumas questões na redação do PPP, tais como: a observação sobre a situação e a vitalidade da língua Guarani e, também, do uso da língua portuguesa e demais elementos da cultura Guarani. O censo foi elaborado a partir de sugestões das pesquisadoras, no entanto, pelos dados obtidos, verificamos que ele foi construído dentro de uma perspectiva colonial, isto é, as perguntas apresentadas sobre as questões culturais, nível de escolaridade, língua usada, dentre outras, ficaram muito fechadas e objetivas, de modo que não houve abertura para que o/a entrevistado/a pudesse explicar os motivos, por exemplo, que o/a levaram a falar a língua portuguesa em vez da Guarani e vice-versa. Deste modo, deduzimos que, mesmo buscando uma perspectiva decolonial, muitas vezes, acabamos cometendo erros e caindo em práticas colonialistas, o que denota o quanto essas práticas são resistentes e arraigadas no nosso modo de ser e na sociedade. Talvez isso, também, se deva ao fato de que esse censo foi produzido para responder a questionamentos de um sistema de educação escolar não indígena, que insiste em verificar a situação linguística e cultural indígena. A própria elaboração do censo não leva em consideração as especificidades das comunidades indígenas; pelo menos, não levou em consideração, nem abriu espaço para considerar as necessidades e especificidades da comunidade Guarani do Pinhalzinho.

---

23 O censo, foi um projeto realizado por docentes e discentes da Escola Yvy Porã para compor o ato situacional do Projeto Político Pedagógico, portanto não fez parte do nosso *corpus* de análise. Apenas fizemos uma reflexão sobre esse instrumento, visto que ele foi construído durante a segunda roda de conversa.

O segundo momento foi dedicado à reescrita do PPP, que passou a ser identificado como PPPI, justamente para marcar o lugar de fala e de pertencimento desse documento. A etapa da reescrita não pôde ser coletiva, pois esta ocorreu em dias letivos, durante o horário das aulas. Deste modo, devido ao horário fechado pelo sistema educacional que não oferece tempo suficiente para que este tipo de reflexão seja possível de forma conjunta, os professores participantes decidiram que esta fase ficaria, principalmente, sob a responsabilidade da pedagoga, do diretor e dos professores durante suas horas-atividades. Nós colaboramos com sugestões de bibliografias, formatações e correções ortográficas.

Na terceira roda de conversa, discutimos e refletimos sobre a educação decolonial, tendo como base a teoria decolonial (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010; QUIJANO, 2005, 2010) e as epistemologias do sul (MENESES; SANTOS, 2010). Essa roda de conversa foi realizada em fevereiro de 2019. Como o tempo disponibilizado não era suficiente para leituras tão densas e extensas, selecionamos trechos para este momento. Assim, discutimos alguns conceitos usados nesta pesquisa, bem como a concepção da teoria decolonial e as possíveis contribuições desta para o contexto indígena.

Na quarta roda de conversa, tínhamos a intenção de proceder à leitura prévia e à discussão dos resultados desse estudo, avaliando as suas contribuições e impactos para a comunidade, assim como possibilidades de pesquisas futuras. Entretanto, não foi possível realizar a última roda em virtude da pandemia de COVID-19.

Completando os instrumentos escolhidos, recorreremos às entrevistas semiestruturadas<sup>24</sup>, com a finalidade de compreender como ocorria a participação da comunidade nas tomadas de decisões referentes à educação a eles destinadas. A entrevista semiestruturada tem como pressuposto não limitar a fala do/da entrevistado/a; a intenção é exatamente permitir que o/a participante sinta-se à vontade para discorrer sobre o assunto.

Durante as entrevistas, que realizamos, não observamos que os/as participantes tenham se sentido constrangidos/as ou desconfortáveis para falar, talvez pelo fato de que a participação foi livre. Salientamos que, embora todos tenham sido convidados, somente entrevistamos aqueles/as que se dispuseram. É importante esclarecer que todos os procedimentos adotados (gravação em áudio e vídeo) foram explicados aos/às entrevistados/as antes de iniciarmos a entrevista. Somente um participante pediu para realizar a entrevista por escrito, pois gostaria de pensar mais sobre as perguntas. A maioria das entrevistas foi realizada nas dependências da

---

<sup>24</sup> Roteiro em anexo.



Escola Yvy Porã; apenas as Lideranças Indígenas que aceitaram participar dessa fase optaram por serem entrevistadas em suas residências.

Concluída a descrição dos instrumentos utilizados, na próxima seção, apresentamos a metodologia de análise.

## 2.5 DIALOGANDO COM/SOBRE OS DADOS: TEMÁTICAS E PROCESSOS DE ANÁLISE

Conforme orienta a bibliografia referente à pesquisa etnográfica, na análise, os dados receberam tratamento qualitativo. Para isso, selecionamos núcleos temáticos delimitados a partir dos objetivos, do referencial teórico e dos discursos dos próprios participantes. Embora a análise seja mais intensa após o término da geração dos dados, na perspectiva de pesquisa que trabalhamos, consideramos que esta etapa deve ocorrer, simultaneamente, ao trabalho de campo, visto que nos motivamos pelas leituras e fomos relacionando os discursos aos objetivos e perguntas da pesquisa para construir a análise.

Para exemplificarmos, trazemos duas notas do diário de campo, feitas logo após a entrevista com Awa Weradju, quando ele disse: “*a escola é o braço mais forte do Estado dentro da Terra Indígena*”, imediatamente registramos no diário “analisar esse discurso sob perspectiva de colonialidade do poder” (Diário de campo, novembro de 2019). Do mesmo participante, outro trecho, que também foi, rapidamente, relacionado à teoria construída e, conseqüentemente, escolhida como tópico na análise foi este: “*Opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente*”. No diário de campo escrevemos: “Este excerto remete ao conceito de decolonialidade, educação decolonial”. (Diário de campo, novembro de 2019). Assim como estes, houve muitos excertos de entrevistas e das interações em outras situações que também nos ajudaram na definição das temáticas de análise, mesmo antes dessa etapa ser efetivada formalmente.

Para a fase da análise propriamente dita, inicialmente, ouvimos os dados (gravados) integralmente sem pausa. Posteriormente, realizamos uma nova audição, fazendo pausas, para anotar aquilo que se relacionava aos objetivos e perguntas de pesquisa. Em seguida, demos início às transcrições. Assim, devido ao grande número de dados gerados e, também, com a finalidade de dar mais celeridade a essa atividade, optamos por realizar uma transcrição seletiva.

Na transcrição, procuramos reproduzir os discursos tais quais foram proferidos pelos participantes; para isso, transcrevemos inclusive expressões comumente usadas na oralidade,

tais como: “né”, “prá”, dentre outras. Também optamos por usar uma convenção para a escrita dos dados, conforme quadro sinóptico apresentado abaixo.

QUADRO 4: CONVENÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO

Situação	Convenção
Qualquer pausa	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	( ? )
Entonação enfática	MAIÚSCULAS
Explicação fornecida pela pesquisadora	((xxx))
Supressão de um trecho	(...)
Transcrição dos discursos analisados	Letras em itálico e negrito para dar ênfase

FONTE: Elaborado pelas autoras, a partir de Kondo (2013)

Finalizadas as transcrições e definidos os tópicos de análises, conforme pode ser observado nos capítulos 5 e 6, empregamos a análise qualitativa, com a finalidade de “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35). Isto significa olhar para todos os dados gerados a partir de diferentes instrumentos e sob diferentes ângulos. É interessante relatarmos que a geração de dados ocorreu paralelamente à construção da teoria, portanto, as seções e subseções que compõem os capítulos de análises também foram surgindo à medida que dialogávamos com nossos interlocutores e íamos nos situando na opção decolonial, pois assim como Santos, Jung & Silva, (2019, p. 148), “[c]onsideramos que trazer a história vivenciada, antes e durante a investigação, seja fundamental para pesquisas etnográficas”.

Ainda sobre a análise, esclarecemos que, embora os dados tenham sido gerados a partir de diferentes instrumentos, estes foram analisados de forma complementar. Todavia, consideramos importante registrar o objetivo que almejamos ao empregar cada instrumento.

Com as rodas de conversas, objetivamos estabelecer um diálogo mais aberto, no qual todos se sentissem livres para discutir sobre currículo, documentos norteadores da educação escolar indígena e educação decolonial. As entrevistas semiestruturadas tiveram como função aprofundar esses temas junto aos participantes, bem como verificar o engajamento deles nas práticas letradas e, também, o posicionamento em resposta às vozes oficiais. Já as observações, nos auxiliaram na compreensão de como a educação escolar indígena ocorre na prática e de como eles usam a língua (guarani / portuguesa) nos eventos de letramentos e também nas outras em suas práticas de resistência e reexistência.

Assim, considerando que os dados foram gerados, concomitantemente, optamos em analisá-los também sob esta perspectiva. No entanto, para fins organizacionais, ao final dos extratos analisados registramos a partir de qual instrumento cada dado foi gerado, assim como

mês e ano. Além disso, nos excertos das rodas de conversa, acrescentamos uma nota de rodapé, indicando o tema discutido.

A análise realizada, sob essa perspectiva é denominada como triangulação de dados, entendida como o momento que em o pesquisador entrecruza os dados entre si com a teoria construída. No caso desta pesquisa, a triangulação nos permitiu explorar complementações e contradições no entrecruzamento das vozes dos participantes, bem como suas vozes em relação com que preconizam os documentos norteadores da educação escolar indígena, compreendidos por nós, neste trabalho, como as vozes do Estado, visto que é por meio deles que o Estado exerce seu poder controlador na manutenção de cultura e conhecimentos hegemônicos. Para Triviños (1987, p. 138),

[a] técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social.

Evidentemente que a atitude de analisar os dados a partir de diversas perspectivas está, também, intrinsecamente ligada ao pensamento decolonial, que rejeita toda epistemologia que se apresenta como absoluta e superior. Assim, ressaltamos que a análise aqui empregada é somente uma dentre as muitas possibilidades de interpretação possíveis.

Finalizada esta seção, na qual descrevemos e refletimos sobre os instrumentos e procedimentos de análise, damos início, na sequência, à teoria que sustentou e orientou esta pesquisa.



### 3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE

Conforme objetivos específicos delineados e explicitados na introdução desta tese, é nossa intenção compreender o processo de elaboração do currículo, bem como as negociações (linguísticas, interculturais e de saberes). Para tanto, neste capítulo, fazemos uma discussão acerca de educação decolonial, tendo como base o pensamento decolonial, que denuncia a colonialidade (QUIJANO, 2005, 2010) e a diferença colonial (MIGNOLO, 2003, 2010), e também embasada na compreensão de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). Finalizamos este capítulo, fazendo uma discussão sobre a relevância de uma educação decolonizadora para o contexto pesquisado.

#### 3.1 PENSAMENTO DECOLONIAL – BREVE HISTÓRICO

Iniciamos esta seção, fazendo uma breve retomada do pensamento decolonial, evidenciando algumas das principais concepções que compõem esta perspectiva, cujo *locus* de enunciação é a América Latina. De início, salientamos que nos baseamos nos estudos decoloniais para o estudo proposto, tendo em vista que eles podem contribuir tanto para nosso deslocamento no fazer acadêmico, ajudando-nos a evitar as armadilhas da colonialidade e os desvios da ética e da responsabilidade, quanto para o empoderamento das populações indígenas, fortalecendo suas lutas frente à sociedade colonial e à colonialidade. Uma vez que nos juntamos aos indígenas nessa luta, entendemos que essa perspectiva traz contribuições também a esta pesquisa como parte dessa luta.

Almeida (2017, p. 47) define o pensamento decolonial como “[...] um movimento de resistência - teórico, epistêmico, cultural, prático, político e pedagógico - à lógica da Modernidade/Colonialidade”. Assim, com base nos autores Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Almeida (2017) explica que o pensamento decolonial é **teórico e epistêmico**, porque seus estudos têm como objetivo refletir sobre os legados coloniais na América Latina, dialogando com a teoria do sistema-mundo-moderno de Wallerstein, bem como denunciar e questionar como são engendradas as políticas do conhecimento no espaço geográfico e a colonialidade do poder. Neste sentido, o pensamento decolonial proporciona às Ciências Humanas um outro entendimento do Projeto Moderno, revelando sua outra face, a qual segundo Quijano (2005, 2010), é a Colonialidade.

É também considerado **prático e político**, porque a rede Modernidade/Colonialidade (doravante, M/C) não tem como objetivo apenas a publicação de literatura especializada, mas também, e principalmente, a participação em projetos acadêmicos e políticos (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), visto que “[a]lgunos de sus miembros se encuentran vinculados con el movimiento indígena en Bolivia y Ecuador, y otros organizan actividades en el marco del Foro Social Mundial” (2007, p. 12). Portanto, o pensamento decolonial tem como pressuposto questionar, refletir e lutar contra as heranças que o colonizador produziu em todos os campos nos países que foram colonizados. O pensamento decolonial dialoga com a crítica pós-colonial desenvolvida nos continentes asiático e africano, de acordo com Almeida (2017, p. 47), “no contexto das lutas de vários países colonizados pela libertação, produzindo reflexões acerca do que representou o Colonialismo para os países colonizados pela Europa”.

Para Ballestrin (2013), o termo pós-colonialismo possui duas interpretações: a primeira refere-se “[...] ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Tratam-se, portanto, das sociedades que viviam sob o jugo do imperialismo e neocolonialismo, em especial a Ásia e a África. A segunda acepção do termo se “[...] refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas, principalmente, dos estudos literários e culturais que, a partir dos anos 1980, ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (BALLESTRIN, 2013, p. 90). Portanto,

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. (BALLESTRIN, 2013, p. 91)

Paralelamente, às contribuições dos Estudos Pós-coloniais, nos anos 70, teve início o Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, o qual tinha como líder o indiano Ranajit Guha, sendo que “[o] principal projeto do Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos consiste em analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas, também, a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (GROSGOUEL, 2008, p. 116).

Por meio deste grupo, nos anos 80, os Estudos Subalternos ficaram conhecidos fora da Índia, por meio dos autores Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak (BALLESTRIN, 2013). Dos intelectuais aqui apresentados, sem sombra de dúvida, Spivak ocupa um lugar de bastante destaque no contexto brasileiro. Seu artigo “Pode o

Subalterno falar?”, lançado em 1985, remete a “[...] uma profunda crítica aos intelectuais ocidentais Deleuze e Foucault – a despeito de sua filiação pós-estruturalista e desconstrucionista – e uma autocritica aos estudos subalternos, através da reflexão sobre a prática discursiva do intelectual pós-colonial.” (BALLESTRIN, 2013, p. 93).

A obra de Spivak, embora pertença aos estudos pós-coloniais indianos, retrata um cenário político que pode ser aproximado daquele vivido por populações indígenas no Brasil, as quais se enquadram nos grupos subalternizados referidos pela autora, visto que suas vozes, seus direitos sociais, educacionais e territoriais têm sido, sistematicamente, silenciados e ignorados pelo poder hegemônico. Predominantemente, os conhecimentos indígenas não são ou são pouco valorados e/ou reconhecidos pela sociedade não indígena como legítimos. Esses conhecimentos podem ser legitimados quando são veiculados e difundidos por pesquisadores não indígenas que agem como “porta-vozes” dos indígenas.

Entretanto, como questiona Ballestrin (2013), o intelectual que realiza pesquisas em contextos marginalizados também não seria um “subalterno”? Basta verificarmos nas Universidades, quantos docentes estão dispostos a orientar trabalhos em contextos indígenas, quilombolas, ciganos e sistema prisional? Como exemplo, posso citar minha própria pesquisa, pois, mesmo após aprovação<sup>25</sup> em programas de doutorado, defrontei-me com dificuldade para encontrar um orientador que abraçasse essa temática, sendo que, por vezes, durante a etapa de entrevistas, me senti excluída do ambiente que deveria acolher o subalterno, o diferente, o diverso.

Prosseguindo, de acordo com Ballestrin (2013, p. 94), ainda na década de 80, “[e]m um contexto de globalização, cultura, identidade (classe/etnia/gênero), migração e diáspora apareceram como categorias fundamentais para observar as lógicas coloniais modernas, sendo os estudos pós-coloniais convergentes com os estudos culturais e multiculturais”. Segundo a autora, no Brasil, os intelectuais mais conhecidos dos estudos culturais são: o indiano Homi Bhabha, o jamaicano Stuart Hall e o inglês Paul Gilroy. Suas respectivas obras - *O local da cultura*, *Da Diáspora e o Atlântico Negro* - foram traduzidas para o português e tiveram repercussão nas ciências sociais brasileiras.

---

<sup>25</sup> Em 2014, após aprovação na etapa escrita, em uma Universidade Federal, não houve orientador que se dispusesse a orientar essa temática. Na ocasião, inclusive houve indagação por parte de um dos membros da banca se eu poderia indicar alguém que pudesse fazer orientação. Em 2015, após aprovação, também na etapa da escrita, em uma Universidade Estadual de São Paulo, não foi possível encontrar um orientador disposto a orientar esse estudo.



Na década de 90, tendo como inspiração o Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, formou-se o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, o qual se definia como,

[...] El trabajo del Grupo de Estudios Subalternos, una organización interdisciplinaria de intelectuales sudasiáticos dirigida por Ranajit Guha, nos ha inspirado a fundar un proyecto similar dedicado al estudio del subalterno en América Latina. El actual desmantelamiento de los regímenes autoritarios en Latinoamérica, el final del comunismo y el consecuente desplazamiento de los proyectos revolucionarios, los procesos de redemocratización, las nuevas dinámicas creadas por el efecto de los *mass media* y el nuevo orden económico transnacional: todos estos son procesos que invitan a buscar nuevas formas de pensar y de actuar políticamente. A su vez, la redefinición de las esferas política y cultural en América Latina durante los años recientes ha llevado a varios intelectuales de la región a revisar algunas epistemologías previamente establecidas en las ciencias sociales y las humanidades. La tendencia general hacia la democratización otorga prioridad a una reconceptualización del pluralismo y de las condiciones de subalternidad al interior de sociedades plurales (GRUPO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS, 1998, s/p).

Conforme pode ser observado no Manifesto inaugural do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, a América Latina passou a fazer parte no debate pós-colonial (BALLESTRIN, 2013). “Tal incorporação do Manifesto resultou em uma coletânea de artigos lançada em 1998, sob a coordenação de Eduardo Mendieta e Santiago Castro-Gomez, intitulada *Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*” (BALLESTRIN, 2013, p. 95, grifos da autora). Entretanto, nessa coletânea, o mais crítico e radical do grupo, Walter Mignolo, servindo-se de alguns elementos das teorias pós-coloniais, demonstrou seu descontentamento com os Estudos Subalternos originais, fazendo uma crítica das heranças coloniais na América Latina (CASTRO-GOMEZ, MENDIETA, 1998). Diferentemente de Ilena Rodriguez e outros membros do Grupo de Estudos Subalternos,

Mignolo piensa que las tesis de Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha y otros teóricos indios no debieran ser asumidas y trasladadas sin más para un análisis del caso latinoamericano. Haciéndose eco de las críticas tempranas de Vidal y Klor de Alva, Mignolo afirma que las teorías poscoloniales tienen su locus enuntiationis en las herencias coloniales del imperio británico y que es preciso, por ello, buscar una categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina (CASTRO-GOMEZ, MENDIETA, 1998, p. 17).

Segundo os autores, citados anteriormente, na visão de Mignolo, os teóricos dos estudos regionais estadunidenses e dos estudos subalternos indianos não conseguiram romper com a epistemologia eurocêntrica, o que para ele, estava ainda centrada no norte. O que fica evidente é que Mignolo defendia a criação de uma teoria que retratasse o contexto latino-americano, cujo locus de enunciação fosse a América Latina, que não tivesse como parâmetro

a visão do colonialismo indiano. Ou seja, para o grupo latino-americano “[...] tornou-se evidente a necessidade de transcender, epistemologicamente, – ou seja, descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais” (GROSFOGUEL, 2010, p. 456). Assim, devido ao descontentamento e aos desacordos teóricos iniciados, o grupo foi dissipado em 1998.

Conforme Grosfoguel (2010), o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos se reuniu pela última vez no congresso/diálogo entre os indianos e os latinos subalternos, ocorrido em outubro de 1998, na universidade de Duke, EUA. Grosfoguel (2010) afirma que vários foram os motivos que causaram a dissolução desse grupo, porém, no entendimento do autor, a incapacidade do grupo em romper a epistemologia do norte - estudos regionais estadunidenses e estudos subalternos indianos - foi o que determinou a ruptura do grupo.

Na visão de Grosfoguel (2010, p. 456), ao deixar de lado “as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência, sobretudo, a pensadores eurocêtricos<sup>26</sup>”, o grupo traiu seu objetivo que era produzir estudos subalternos. Com a dissolução do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, ainda em 1998, começaram a ocorrer os primeiros encontros que dariam origem à rede M/C, sobre a qual passaremos a tratar na nossa próxima seção.

### 3.1.1 Rede Modernidade/Colonialidade e a Colonialidade do poder, do saber e do ser

A formação do grupo M/C remete ao final dos anos 90, nos Estados Unidos, “[...] com a reimpressão do texto hoje clássico de Anibal Quijano, intitulado ‘Colonialidad y modernidad-racionalidad’ [...]” (BALLESTRIN, 2013, p. 94). De acordo com esta autora,

Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial” (BALLESTRIN, 2013, p. 89, grifos da autora).

Dentre os intelectuais que formaram esse grupo destacam-se: Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro Gomes e Walter Mignolo. Pertencentes a diferentes áreas do saber e nacionalidades, todos os teóricos citados compartilham o foco na América Latina como

---

<sup>26</sup> [o]s latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram os “quatro cavaleiros do Apocalipse”, ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêtricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, e um pensador que pensa a partir do Sul. (GROSFOGUEL, 2010, p. 456)

espaço enunciativo tanto em relação ao espaço geográfico, quanto “[...] como um território sócio-político, cultural e epistêmico forjado pelo Colonialismo, no contexto da diferença colonial (MIGNOLO, 2003), que vive em tensão da Colonialidade, mas também carrega o potencial da Decolonialidade” (ALMEIDA, 2017, p. 47). Assim, o grupo<sup>27</sup> foi sendo paulatinamente constituído, por meio de inúmeros seminários, simpósios e publicações que proporcionavam discussões e reflexões que iniciaram no final da década de 90 e continuam até os dias atuais.

Conforme Ballestrin (2013), o termo colonialidade do poder foi cunhado por Quijano, em 1989, mas é também usado pelo grupo M/C para denunciar “[...] un modelo hegemónico global de poder, instaurado desde la Conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes, de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos europeos (ESCOBAR, 2003, p. 62). Para Grosfoguel (2008, p. 126, grifos do autor),

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

É também com a formação do grupo M/C que passa a ser adotado o termo “decolonial” com o intuito de diferenciar dos estudos pós-coloniais e dos estudos pós-coloniais asiáticos.

O vocábulo “decolonial” é utilizado no lugar de “descolonial” em virtude da indicação de Walter Mignolo “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos (ROSEVICS, 2017, p. 191, grifos do autor).

Grosfoguel (2010, p. 466) afirma que, embora colonialidade e modernidade sejam faces da mesma moeda, “[d]izer colonialidade não é o mesmo que dizer colonialismo. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade”. Quijano (2010, p. 84) diz que o termo colonialismo é mais antigo e refere-se às estruturas de poder, dominação/exploração, por meio do cerceamento “[...] da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho exercidos sempre pela presença do colonizador”. Todavia, seu término

---

<sup>27</sup> Para maior conhecimento sobre o Grupo Modernidade/ Colonialidade, ver Ballestrin (2013).

teria se dado com a independência dos países colonizados. Por outro lado, a colonialidade remete à herança colonial, que se perpetua até os dias atuais.

Segundo Quijano (2010, p. 84), o padrão mundial do poder capitalista é garantido pela colonialidade, sendo que sua manutenção “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/ética da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal”. Ao contrário do colonialismo, a colonialidade é atemporal e sua atuação ocorre em todas as esferas da sociedade, o que nos leva a inferir “[...] que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo” (BALLESTRIN, 2013 p. 99). Segundo Quijano, a presença da colonialidade no mundo capitalista se estabelece do seguinte modo:

Colonialidade da Classificação Social Universal do Mundo Capitalista, Colonialidade da Articulação Política e Geocultural, Colonialidade da Distribuição Mundial do Trabalho, Colonialidade das Relações de Gênero, Colonialidade das Relações Culturais ou Intersubjetivas e Dominação/Exploração, Colonialidade e Corporeidade (QUIJANO, 2010, p. 120).

Notamos pelas palavras de Quijano que a colonialidade está, intrinsecamente, ligada à história da humanidade, sendo que sua função é manter o poder e o controle dos meios sociais, assegurando que a sociedade marginalizada e dominada continue trabalhando para que as classes mais abastadas exerçam cada vez mais seu poder de articulação, classificação, dominação e exploração. Nesta direção, é importante refletir sobre as vias utilizadas pela colonialidade do poder, para garantir que o funcionamento das engrenagens continue a reproduzir com eficiência as desigualdades sociais no mundo. Ou seja, ela atua na política, na economia, no trabalho, na escola, no currículo, na elaboração de leis e decretos, na igreja, nas questões linguísticas e no controle das identidades raciais, étnicas, sexuais e de gênero. Grosfoguel (2010, p. 468) entende colonialidade, nos dias atuais, como “‘situações coloniais’, [em que há] a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem existência de administrações coloniais”.

Em se tratando das populações indígenas, a colonialidade é exercida por meio da negação dos direitos sociais em todos os âmbitos; na educação, que é objeto principal desta pesquisa, observamos a presença da colonialidade, por meio da imposição de currículos

baseados em princípios eurocêntricos<sup>28</sup>, do não reconhecimento dos conhecimentos indígenas, do modo de aprender indígena, no desrespeito, na desvalorização da cultura, da religiosidade indígena, das línguas, dos letramentos indígenas e na negação de território como espaço político de aprendizagem.

Outro ponto importante que deve ser destacado é que a colonialidade pode atuar de forma oculta, não deixando explícitos seus verdadeiros objetivos, visto que muitas políticas públicas destinadas aos indígenas são revestidas de ideais que em nada representam as necessidades deles. Há um faz de conta de que são ouvidos, que são chamados para participar da criação de leis, decretos e projetos, no entanto, muitas vezes, eles só existem no papel. Este é o caminho que a colonialidade utiliza para perpetuar e dar continuidade às formas de exploração/dominação. Ou seja, é um sistema estrutural complexo, que está presente em todas as esferas da sociedade, por meio do qual a “colonialidade do poder”, atua no mundo capitalista, a fim de exercer o “[...] control de la economía; control de la autoridad; colonialidad del poder; control de la naturaleza y de los recursos naturales; control del género y la sexualidad; control de la subjetividad y del conocimiento (MIGNOLO, 2010, p. 12). Ou seja, a colonialidade do poder busca o domínio em todas as direções e aspectos.

O conceito de “colonialidade do ser” foi pensado inicialmente por Mignolo e aprofundado, posteriormente, por Maldonado-Torres na relação com a colonialidade do saber e do ser.

[...] la **colonialidad del poder** se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la **colonialidad del saber** tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la **colonialidad del ser** se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 129).

Desde o descobrimento do Brasil, os indígenas têm sido tratados predominantemente como selvagens, desprovidos de conhecimento, de cultura e de religião. Esse olhar tem sua base na colonialidade do saber, a qual tem como pressuposto destituir e desvalorizar conhecimentos populares, indígenas e camponeses. Nesse contexto, as epistemologias indígenas têm sido frequentemente inferiorizadas. Em outras palavras, pode-se dizer que a cultura, a religiosidade, os modos de produzir conhecimento, os próprios conhecimentos e os modos de ensinar e aprender deles pouco têm sido considerados como legítimos. Nas comunidades indígenas, a

---

<sup>28</sup> O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. (QUIJANO, 2010, p. 86)

perspectiva da colonialidade do saber pode ser percebida pela presença de materiais didáticos, currículos que muitas vezes não condizem com o contexto indígena, pois são produzidos tendo como parâmetro o conhecimento eurocêntrico. Nos currículos vigentes em muitas escolas indígenas, há uma separação clara: de um lado, a episteme eurocêntrica como única, absoluta e provida de valor social; do outro, o conhecimento indígena, predominantemente, colocado como subalterno, não legítimo, portanto sem valor.

Santos (2010, p. 31), numa perspectiva distinta (mas que pode ser aproximada) dos estudos decoloniais, denominou a distinção entre saberes como “pensamento abissal”, o qual é constituído por linhas separatistas visíveis e invisíveis, onde uma complementa a outra. “As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o outro universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2010, p. 32, grifos do autor). ‘Deste lado da linha’ estão situados os conhecimentos reconhecidos e valorizados pela ciência, sendo que para “[...] além dela há apenas inexistência e invisibilidade e ausência não-dialética” (SANTOS, 2010, p. 32). Ou seja, a divisão é tão marcante que o ‘outro lado da linha’ passa a não existir como real, tornando-se inexistente. No ‘outro lado da linha’, conforme Santos (2010, p. 33), estão localizados os “conhecimentos populares, leigos, plebeus camponeses, ou indígenas”, considerados invisíveis e irrelevantes para o desenvolvimento do estado-nação, justamente porque não são passíveis de comprovação científica – verdadeiro ou falso. Os conhecimentos que estão do ‘outro lado da linha’, não são considerados reais, portanto não existem como conhecimento; eles só existem no campo das “[...] crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2010, p. 34).

Essa explicação nos permite compreender as dificuldades, os preconceitos e, principalmente, as lutas travadas pelas populações indígenas para que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos e, portanto, tratados com equidade nos currículos escolares, pois, diferentemente, da colonialidade do saber que reivindica somente para si a onipotência epistêmica, as populações indígenas, ao contrário, valorizam outros conhecimentos e sabem da relevância deles na atual conjuntura<sup>29</sup> na busca pelos direitos indígenas. Sendo assim, é possível entender as rejeições de algumas populações indígenas em aceitar pesquisadores em suas

---

<sup>29</sup> Referimo-nos aqui às políticas adversas às quais as populações são submetidas, em relação à demarcação de terras, direitos à saúde e educação de qualidade, dentre outras.



comunidades, visto que seus conhecimentos, muitas vezes, só servem como objetos para as ciências do explorador.

Na perspectiva do pensamento abissal, seria impossível o diálogo do conhecimento indígena e não indígena no mesmo espaço social, pois “[a] característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado só prevalece na medida em se esgota o campo da realidade relevante” (SANTOS, 2010, p. 32).

Se, por um lado, podem parecer desanimadoras as palavras de Santos, principalmente quando constatamos essa realidade em nossas pesquisas, observando todo um sistema de poder que, continuamente, se sobrepõe e sufoca os conhecimentos indígenas, impedindo sua emancipação, por outro lado, é importante salientar que a colonialidade do poder não atua de forma livre e passiva. Apesar de todas as adversidades impostas por esse sistema opressor, as populações indígenas têm sobrevivido há mais de meio século, sempre resistindo e “reexistindo” (ACHINTE, 2009).

Essas constatações nos levam a concordar com Santos (2010), quando ele diz que a modernidade ocidental está alicerçada na tensão entre a regulamentação e a emancipação social. Para o autor, esta é uma distinção visível sobre a qual estão calcados todos os conflitos da modernidade, seja em relação a “factos [*sic*] substantivos como no plano de procedimentos” (p. 32). Entretanto, isso ainda não é tudo, pois

[...] subjacente a esta distinção existe uma outra, invisível, na qual a anterior se funda. Esta distinção invisível é a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. De facto [*sic*], a dicotomia regulação/emancipação apenas se aplica às sociedades metropolitanas. Seria impensável aplicá-las aos territórios coloniais (SANTOS, 2010, p. 32).

Santos ainda prossegue explicando que, nos territórios colonizados, é aplicada uma outra dicotomia – a dicotomia apropriação e violência. Estes são termos bastante familiares às populações indígenas, visto que a usurpação de seus bens materiais e imateriais teve início com as frentes pioneiras do colonialismo e prossegue até os dias atuais. A apropriação e a violência contra as populações originárias foram/são executadas de diferentes maneiras, ora por meio de violência física, ora por meio de conversão, catequização ou, ainda, por meio da imposição linguístico-cultural. Para Santos (2010, p. 37-38), “[...] a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica a destruição física, material, cultural e humana”. Conforme o mesmo autor, a relação entre ambas é profunda, sendo que no âmbito do conhecimento,

[...] a **apropriação** vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias [*sic*]  
 ] locais como instrumentos de conversão, à pilhagem de conhecimentos indígenas sobre biodiversidade, enquanto a **violência** é exercida através da proibição do uso de línguas próprias em espaços públicos, da adoção forçada de nomes cristãos, da conversão e destruição de símbolos e lugares de culto, e de todas as formas de discriminação cultural e racial (SANTOS, 2010, p. 38, grifo nosso).

Para o pensamento decolonial, as ações exercidas mediante a apropriação e a violência pressupõem, ainda, a inferiorização e a subalternização dos sujeitos, taxando-os de sub-humanos, portanto, desprovidos de conhecimento, de inteligência, de religião, ou seja, seres vazios que necessitam do salvamento. Essa concepção de negação do ser, do saber e do existir dos povos indígenas levou humanistas dos séculos XV e XVI a concluir que os “selvagens” eram sub-humanos (SANTOS, 2010, p. 37, grifos nosso) e ao questionamento se os índios teriam alma.

Quando o Papa Paulo II respondeu afirmativamente na bula *Sublimis Deus*, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como **receptáculo vazio**, uma **anima nullius**, muito semelhante à **terra nullius**, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas.

Foi com base na máxima de vazio nulo que os colonizadores justificaram a invasão dos territórios indígenas para dizimação e usurpação de seus bens materiais e imateriais. Foi, portanto, por meio de violência física, catequização, projetos assimilacionistas e integracionistas, que foi executado o “[...] percurso etnocida e glotocida conhecido, conduzido primeiro pelos colonizadores portugueses e prosseguindo pelas chamadas frentes pioneiras que hoje alcançam os limites últimos da Amazônia” (SILVA, 2004, p. 14). Para os colonizadores, quaisquer que fossem os sacrifícios ocasionados a esses sujeitos, seria justificado em nome do progresso do sistema capitalista. Não houve por parte deles qualquer espécie de senso de responsabilização ou culpa, visto que os indígenas eram considerados como seres sub-humanos, portanto não eram merecedores de nenhuma inclusão social (SANTOS, 2010).

Santos (2010, p. 39) afirma que “[a] humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna”, entretanto, para que isso se efetive, “[a] negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal”. No caso dos indígenas, para que essa afirmação obtivesse êxito, o colonizador teria de relegá-los à categoria de raça inferior, de povo sem alma, vazio de conhecimentos e de cultura que necessitav viver sob a tutela de um grupo evoluído para que também pudesse progredir à condição de civilizado, porém sem jamais deixar a categoria de submissão e de raça subalterna.

É, também, nesses termos que o pensamento decolonial compreende a “colonialidade do ser” (MALDONADO-TORRES, 2007), isto é, como uma perspectiva que atua no aniquilamento dos sujeitos, destituindo-os de valores enquanto seres humanos, portanto indignos de direitos civis e sociais, bem como se refere “ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 423).

Para Walsh (2008, p. 138), uma das participantes do grupo M/C “[L]a colonialidad del ser, un tercer eje, es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la no existencia”. Essa descrição do exercício da colonialidade do poder feita por Walsh pode ser adequada, perfeitamente, aos objetivos dos projetos de catequização e assimilação cultural empregados pelos padres jesuítas no período colonial, pois acreditavam que se domesticassem os indígenas, cultural e linguisticamente, estes poderiam ser escravizados mais facilmente.

Todavia, apesar de essas políticas nocivas terem escravizado e extinguido milhares de indígenas e suas respectivas línguas, felizmente, devido aos mecanismos de resistência desenvolvidos por eles próprios, elas não foram capazes de fazê-los desaparecer, ainda que atualmente a sociedade dominante assim queira fazer parecer, invisibilizando-os ainda mais.

Nessa direção, a colonialidade do ser pode vir a atuar como uma importante teoria para que possamos compreender como foram/são arraigadas e estabelecidas as estruturas de poder na sociedade. Melhor dizendo, “[a] colonialidade do Ser poderá vir a ser uma forma possível de teorizar as raízes essenciais das patologias do poder imperial e da persistência da colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 423).

Assim, após termos traçado um panorama da forma como o grupo M/C se formou, bem como as discussões e reflexões oportunizadas sobre os desdobramentos herdados do colonialismo e que ainda hoje são mantidas pela colonialidade, é imperativo que as pesquisas em contexto linguístico e socialmente complexo visem também à “[...] identificação e [a] superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, [visto que essas questões] apresentam-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política estudada no Brasil” (BALLESTRIN, 2013, p. 90). Nessa direção, a seção seguinte será destinada a uma discussão sobre diferença colonial, conceito que, segundo Mignolo (2013), é fundamental para compreendermos o básico do projeto modernidade/colonialidade.

### 3.1.2 Diferença colonial como arena de lutas para a desobediência epistêmica

Grosfoguel (2010, p. 470) alerta que “pensar a partir da diferença colonial obriga-nos a considerar com maior seriedade as estratégias ideológico-simbólicas, bem como a cultura colonial/racista do mundo colonial/moderno”. Sendo assim, nossa intenção, nesta seção, é compreender a diferença colonial, como espaço de diálogos, de lutas e de disputas, o que pode oportunizar que novos conhecimentos reivindiquem seu lugar na sociedade. Segundo Almeida (2017, p. 62), “[...] a diferença colonial opera em duas direções rearticulando e legitimando os saberes coloniais, mas, ao mesmo tempo, possibilita que os saberes Outros se articulem e reivindiquem seu lugar e tempo na história configurando a Diferença Colonial de novos significados”.

Nessa perspectiva, observamos que a diferença colonial atua duplamente, pois ao mesmo tempo que traz à tona as tensões empregadas pela colonialidade do poder para excluir, ocultar e silenciar os saberes subalternos (GROSFOGUEL, 2010), ela também possibilita o surgimento de outras epistemologias e de outros saberes, denominado por Mignolo (2003), “como pensamento de fronteira”. A definição de Mignolo abaixo nos ajuda a entender essa dupla função articulatória da diferença colonial.

A diferença colonial é fácil de entender e fundamental para entender o básico do projeto modernidade/colonialidade. Na “/” [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. Noções como “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes” não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento (MIGNOLO, 2013, s/p).

A barra (/) atua como fronteira, situando os saberes eurocêntricos de um lado e do outro, os subalternos. O objetivo é realmente legitimar quais conhecimentos e culturas têm mais valor e, consequentemente quem detém o poder de determinar o que pode ou não ser considerado como conhecimento. Deste modo, a diferença colonial é considerada como estratégia principal na validação de quem é o dominador e quem é o subalterno,

[...] antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo. Os asiáticos não são amarelos. Foram decretados amarelos por Lineu e hierarquizados por Kant. Os chineses sabem que foram classificados e hierarquizados amarelos e disso não se esquecem. Tampouco os japoneses, embora tenham outra estratégia. A

classificação e a hierarquização é um assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder (MIGNOLO, 2013, s/p).

Seja a classificação de que ordem for, busca a dominação, a exclusão e subalternização daqueles que não se encaixam dentro dos padrões estipulados pela sociedade dominante. Em relação aos conhecimentos, de acordo com Grosfoguel (2010, p. 478, grifos do autor),

[o]s saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento híbridas e transculturais, não apenas no sentido tradicional de sincretismo ou *mestizaje*, mas no sentido das ‘armas milagrosas’ de Aimé Césaire ou daquilo que chamei de ‘cumplicidade subversiva’ (...) contra o sistema.

Portanto, é por meio da diferença colonial que os grupos, vítimas do colonialismo no passado e que ainda hoje continuam sofrendo preconceitos (raciais, epistemológicos, culturais, religiosos) validados pela colonialidade, têm a oportunidade de reivindicar que seus conhecimentos coexistam junto aos demais conhecimentos sendo reconhecidos como legítimos pela sociedade, visto que “[a]s perspectivas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico [*sic*] nas relações de poder envolvidas” (GROSFOGUEL, 2010. p. 459).

Na concepção bakhtiniana da linguagem, poderíamos entender a diferença colonial como uma arena de lutas, na qual as significações e valores são constantemente (re)negociados. Ou seja, a barra (/) que separa e une, mencionada por Mignolo (2013), diz respeito a espaços políticos, onde se realizam os diálogos, as negociações, entendidas neste trabalho como disputas conflituosas, constituídas por ações e reações contraditórias e antagônicas. É importante salientar que essas (re)negociações são carregadas de ideologias (entendidas como universos axiológicos, posições valorativas), por meio das quais os grupos tentam impor seus conhecimentos e culturas. Para melhor entendermos como essas (re)negociações são conflituosas, podemos pensá-las a partir do conceito de forças centrípetas e centrífugas, que embora sejam distintas, são indissociáveis e agem concomitante e ininterruptamente nos processos de centralização e descentralização. Conforme Bakhtin/Volóchinov (2014, p. 42),

cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo.

Em relação à diferença colonial, as forças centrípetas atuam no sentido de manter a colonialidade do poder como conhecimento absoluto; já as forças centrífugas, ao contrário, agem em defesa da pluralidade epistemológica, evidenciando principalmente os conflitos presentes nos enunciados. Esses movimentos refletem o processo dialógico e responsivo da linguagem defendido por Bakhtin, pois enquanto um tenta apagar o entrecruzamento de vozes sociais inerente a todo discurso, em prol de uma língua única, limpa e higienizada, o outro traz à tona uma língua com as mais variadas nuances e tensões que são próprias de todo discurso, visto que todo signo por excelência “[...] não é unívoco, estável” (VIANNA, 2010, p. 30), mas sim móvel, flexível, dependendo dos valores dos interlocutores e do contexto, onde “confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2014, p. 47).

Logo, é nesse movimento oblíquo de forças opostas e contraditórias, que os grupos inferiorizados e subalternizados pela sociedade dominante articulam seus conhecimentos com o intuito de fortalecer suas identidades, bem como contestar e destituir toda ciência intitulada como absoluta, uma vez que “[o] pensamento de fronteira é a resposta epistêmica [*sic*] do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade” (GROSFOGUEL, 2010, p. 480).

As discussões sobre diferença colonial estão intrinsecamente ligadas a outro conceito chave do pensamento decolonial, que é o “pensamento de fronteira” (MIGNOLO, 2003), por meio do qual o subalterno tem a possibilidade de responder epistemicamente ao projeto eurocêntrico da modernidade (GROSFOGUEL, 2010), pois se a diferença colonial é o espaço onde o subalterno tem a possibilidade de implementar seu projetos locais; o pensamento de fronteira por sua vez pode ser considerado como consequência, o qual é possibilitado pela diferença colonial. Conforme Mignolo (2003, p. 58)

El pensamiento fronterizo no es un objeto híbrido sino un pensamiento desde la subalternidad colonial (como en Anzaldúa, Fanon o el zapatismo) o desde la incorporación de la subalternidad colonial desde la perspectiva hegemónica (como en Las Casas o en Marx). El pensamiento fronterizo es uno de los caminos posibles al cosmopolitismo crítico y a una utopística que nos ayuda a construir un mundo donde quepan muchos mundos.

Dito de outro modo, o pensamento de fronteira reconhece os conhecimentos rejeitados pela modernidade e os redefine a partir dos conhecimentos e cosmologias subalternizadas. Em outras palavras, pode-se dizer que os conhecimentos subalternizados atuam como “[...] formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades



subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira” (GROSFOGUEL, 2010, p. 478).

Em se tratando da educação escolar indígena, o pensamento fronteiriço pode ser bastante palpável se observarmos a ressignificação que a comunidade fez da escola. A educação imposta às populações indígenas no período colonial teve como objetivo a aculturação e a assimilação cultural (CUCHE, 1999) para assim conseguir escravizá-las mais facilmente para que estas se prestassem aos objetivos do império na mão-de-obra para conquista de riquezas materiais. Entretanto, passado mais de meio século, notamos, que as escolas implantadas pelo colonizador nos territórios indígenas, atualmente, têm uma função bastante política, seja na articulação da busca por direitos ou na formação de líderes críticos.

Deste modo, a escola, que até então representava os interesses e o controle do estado dentro das Terras Indígenas, passou a ser uma agência de luta dos indígenas, pois é por meio dela que seus conhecimentos e suas visões de mundo são disseminados às futuras gerações. Ou seja, os indígenas não recusaram a instituição escolar, porém a reinventaram, ressignificaram conforme suas cosmologias, interesses e necessidades.

Nessa nova concepção de escola, a luta dos indígenas é para que os seus conhecimentos também façam parte do currículo escolar, coexistindo com os conhecimentos não indígenas no processo de aprendizagem dos educandos indígenas, visto que a colonialidade do saber legitima quais conhecimentos são valorizados ou não. Essa perspectiva de não desconsiderar nenhum conhecimento encontra ressonância no pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003), o qual tem como princípio a não exclusão de outras formas de pensar, “[...] pelo contrário propõe a fronteira, como espaço e tempo da possibilidade de elaborações plurais, de explicações polivocais e de aprendizagens múltiplas, assemelhada à ecologia de saberes (SANTOS, 2010). É assim que,

[a]o invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. Aquilo que o pensamento de fronteira produz é uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas para lá das definições impostas pela modernidade europeia. O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna decolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (GROSFOGUEL, 2010, p. 480 - 481).

O pensamento de fronteira, portanto, atua em prol da decolonidade em todos os aspectos, com a finalidade de responder, criticamente, aos fundamentalismos, sejam eles

hegemônicos ou marginais, posto que “[...] todos os fundamentalismos têm em comum (incluindo o eurocêntrico) a premissa de que existe apenas uma única tradição epistêmica a partir da qual pode alcançar-se a Verdade e a Universalidade” (GROSFOGUEL, 2010, p. 457).

É importante ressaltar que o subalternizado, aqui representado pelos indígenas, no pensamento decolonial, não é visto como “coitado”, “oprimido”, que necessita ser “salvo”; pelo contrário, o subalternizado, nessa perspectiva, é tomado como agente de mudanças, o qual luta, incansavelmente, resistindo a toda forma de opressão por meio de projetos interculturais, promovendo o que Mignolo (2008) denominou como desobediência epistêmica. Na educação escolar indígena, a desobediência epistêmica refere-se ao processo, ao diálogo que ocorre no contexto da diferença colonial, por meio do qual as populações indígenas se apropriaram e ressignificaram a escola, transformando-a em instrumento de luta e emancipação social. Nesse sentido, é a partir do pensamento decolonial que os movimentos indígenas têm a possibilidade de implantar e efetuar resistências perante o colonialismo e a colonialidade (ALMEIDA, 2017, p. 67).

Assim, após termos percorrido e discutido sobre os principais conceitos e concepções que formam o pensamento decolonial, na última seção, deste capítulo, abordamos a educação decolonial tendo como pilar a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008).

### 3.2 EDUCAÇÃO DECOLONIAL COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA<sup>30</sup>

Nascida do colonizador, a escola foi usada pelas frentes colonizadoras como agência de domesticação, submissão e promoção de aniquilamento cultural e linguístico, no entanto, a instituição escola vem sendo paulatina e continuamente ressignificada pelos indígenas com o intuito de resistir e reexistir. Assim como Achinte (2009, p. 455), entendemos reexistência

[...] como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas - en este caso indígenas y afrodescendientes - las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose.

---

<sup>30</sup> Achinte (2009).

A reexistência, portanto, compreende um enfrentamento das forças hegemônicas postas pela sociedade. Demanda “[...] um processo que envolve negociação, reinvenção e subversão de relações assimétricas de poder” (SOUZA, 2009, p. 57). Deste modo, a escola que hoje está presente nos territórios indígenas, muitas vezes, ainda comandada por não indígenas que ocupam cargos de lideranças, não é de forma alguma a mesma “apresentada” aos indígenas há quinhentos anos, pois apesar de todo sistema burocrático, opressor e homogeneizador que dificulta o trabalho, eles têm conseguido dar um novo significado, de modo que a escola atue como instrumento de luta e resistência, formando cada vez mais líderes conscientes e sensíveis às causas indígenas.

Feitas essas considerações e tendo como pano de fundo toda a luta travada pelos povos indígenas para garantir seus direitos, enquanto cidadãos brasileiros, acreditamos que não há outro caminho para alcançar esse objetivo senão por meio de uma educação decolonizadora que seja pautada no reconhecimento, na valorização dos conhecimentos e nos modos de ensinar e aprender indígenas. Neste sentido, partilhamos da posição da mestre em Antropologia Social, Sandra Benites, indígena Guarani, quando esta afirma:

Todo arandu (conhecimento), independentemente de onde venha, tem valores e ideias fundamentais de cada povo, ou seja, do grupo na qual o sujeito vive, e é importante para a formação do sujeito, para que cada indivíduo tenha sua identidade formada. Entretanto, nenhum conhecimento deve ser tratado como absoluto ou se deve impor o universalismo ou a heterogeneização cultural, como está sendo praticada nas escolas, porque não há uma só forma de conhecimento, apenas um jeito de se ensinar e aprender. Se colocamos um conhecimento como uma única verdade, sobrepondo-o ao conhecimento do outro, iremos cometer o mesmo equívoco de sempre (BENITES, 2018, p. 61).

Benites (2018) assinala, assim como se propõe na educação decolonial, uma diversidade de conhecimentos. Como a própria autora afirma, não é “tão simples conciliar esses conhecimentos [indígenas] com os dos juruá (não indígenas)” (p. 1). Daí a necessidade de diálogo entre conhecimentos de origens diversas, mas também de enfrentamento às posturas universalizantes e hegemônicas. A postura de Benites se aproxima da educação decolonizadora à medida que esta tem como base epistêmica o pensamento decolonial (QUIJANO, 2005), o qual, por princípio, busca se opor e resistir a toda e qualquer forma de opressão, seja ela política, racial, étnica, linguística, cultural, social, religiosa, epistêmica, sexual e de gênero, dentre outras.

Nessa direção, respondendo também à colonialidade que constitui nossos sistemas educacionais, nos apoiamos na perspectiva das pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2017) e nas epistemologias do sul (MENESES; SANTOS, 2010), para retomar o conceito de educação

decolonial. Nossa escolha deve-se a dois aspectos: primeiro, porque as epistemologias do sul têm como princípio combater e denunciar as normas epistemológicas dominantes que têm vigorado ao longo dos últimos séculos, ocultando e destituindo os conhecimentos das populações que foram colonizadas. Segundo, porque elas enaltecem e valorizam os conhecimentos subalternizados que resistiram com êxito, possibilitando reflexões acerca de possíveis diálogos horizontais entre os diversos conhecimentos, caracterizados como ecologias de saberes (MENESES; SANTOS, 2010, p. 9).

Antes, porém, de discutirmos sobre o que seria uma educação decolonial, consideramos importante que seja trazido para a discussão como se deu o processo de obliteração epistemológica indígena, visto que os conhecimentos indígenas sempre foram tratados como conhecimento popular, empírico, que só servia, portanto, aos propósitos locais, principalmente, porque na visão ocidental qualquer conhecimento que destoasse ou contrariasse o conhecimento validado como legítimo deveria ser deixado de lado.

Segundo Meneses e Santos (2010, p. 16), “nisso consistiu o epistemicídio, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena [...]”. Assim, com o propósito de promover uma homogeneização epistemológica e eliminar as diferenças culturais (MENESES; SANTOS, 2010), as missões colonizadoras, diga-se de passagem, nada pacíficas, procuraram cumprir sua missão fazendo com que as línguas, as culturas e as práticas sociais de conhecimento indígenas fossem abandonados e substituídos por conhecimentos tomados como verdadeiros, aqueles testados e comprovados, cientificamente, dentro daquilo que os grupos dominantes elegeram como válido. Esse processo de silenciamento pode ser identificado ainda hoje em muitos espaços acadêmicos, como se observa na voz de Benites:

[h]á outras coisas que não chegam à universidade, como, por exemplo, o fato de minhas tias serem sabedoras da medicina tradicional, mas perante a ciência dos juruá não são valorizadas. Por elas não saberem ler e escrever, por não saber falar português, talvez o conhecimento delas não esteja no centro das atenções, mas é fundamental para nós mulheres. Minha tia, mesmo sem falar ou escutar direito, tem uma grandiosa sabedoria sobre ervas e tratamentos medicinais. Ela não fala direito nem escuta direito o português, os juruá chamam esse tipo de pessoa surda ou muda, mas não é o caso da minha tia. Ela é igual a nós, fala e escuta. Por ela não ler ou escrever a língua portuguesa, provavelmente nunca será destaque no mundo da medicina ocidental (BENITES, 2018, p. 78).

A negação do conhecimento indígena relatada por Benites chega ao extremo da atribuição da mudez ou surdez à sua tia, mulher indígena com conhecimento da medicina.

Meneses e Santos (2010, p. 17), apontam essa negação como desperdício da experiência, como epistemicídio.

com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados.

Em relação às populações indígenas, o legado de perdas que hoje temos foi resultado de uma destituição e/ou subalternização violenta de tudo que elas produziam em termos de conhecimentos. É importante destacar que a usurpação dos conhecimentos locais como base para o conhecimento científico (TERENA, 2000) tornou os indígenas mais subordinados e dependentes do sistema opressor, haja vista que os conhecimentos indígenas só teriam valor se fossem entregues nas mãos daqueles que detinham o poder, no caso dos não indígenas e, portanto, poderiam dizer quais saberes seriam aceitos como ciência ou não.

Houve, pois, uma negação tanto dos conhecimentos que foram/são produzidos nesses contextos, considerados inferiores pelos grupos hegemônicos, como também dos sujeitos que os produziam/produzem. Consequentemente, “[a] perda de uma autorreferência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores” (MENESES; SANTOS, 2010, p. 19). Grosfoguel (2007, p. 32) caracteriza essa inferiorização do saber e do ser como racismo epistêmico, pois

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no - sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à universidade e à verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

Foi, portanto, por meio da colonialidade do poder e do saber que o racismo epistêmico invalidou toda a forma de produzir e disseminar conhecimento próprios dos indígenas. Vale lembrar que as populações indígenas possuem uma forma distinta de ensinar e aprender, pois muito antes de as escolas serem implantadas nas Terras Indígenas, essas populações já haviam desenvolvido seu próprio sistema de ensino. Diferentemente dos ocidentais, o processo de ensino e aprendizagem indígena não está restrito ao espaço escolar e tampouco é responsabilidade somente do professor. Ele acontece em todos os espaços da Terra Indígena e

é responsabilidade de todos – pais, mães, *txamoi*<sup>31</sup>, cacique, lideranças e também dos professores. A aprendizagem é alternada com espaços formais (escola) e informais (casa de reza, mata), os quais inclui ritos religiosos, cantos indígenas, relação com a natureza, lenda e mitos, dentre outros (KONDO, 2013). Essas diferenças nos modos de ensinar e aprender também geram conflitos, porque o conhecimento não indígena é imposto como único conhecimento verdadeiro:

No meu entendimento, na escola são reproduzidas as “verdades” que a ciência juruá diz ter descoberto, coisas que não podem ser alteradas, como se fosse conhecimento de uma única pessoa. Aqui está o embate ou o choque, porque para nós guarani o nosso teko (modo de ser) é dinâmico, o nosso arando (conhecimento) também é dinâmico. O bem-estar coletivo dependem de todos e de cada um. Meu movimento e minhas atitudes estão associados com o outro; se eu falhar, se não tiver cuidado com a forma com a qual eu trato as pessoas, não estou fazendo mal para outro, estou fazendo mal para mim mesma. Por isso entendo que ensinar requer mais esforços para convencer o aprendiz a saber lidar com o outro, saber tolerar o outro e, muitas vezes, fazer sacrifícios pelo outro e isso significa amar a si mesmo. O conhecimento guarani é diferente do conhecimento da ciência do juruá. São entendimentos diferentes, caminho de pensamento diferente, portanto não é fácil entrar no consenso comum entre diferentes teko sem conflitos (BENITES, 2018, p. 40).

É dentro dessas relações assimétricas e distintas de viver, ensinar e aprender que atualmente as populações indígenas brasileiras batalham para que as suas ciências também sejam reconhecidas e coexistam com os outros conhecimentos nas escolas indígenas, e assim como Meneses e Santos (2010, p. 15), entendemos que “[t]oda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias”, pois

[e]pistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (MENESES; SANTOS, 2010, p. 19).

Entendemos, então, que toda epistemologia emerge a partir de relações sociais distintas e controversas. A validação epistemológica implica, desse modo, lutas e disputas, pois, segundo os autores, sejam grandes ou pequenas, as diferenças epistemológicas são sempre permeadas por tensões e contradições. As diferenças existem, justamente, porque “[...] qualquer conhecimento é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural quanto em termos de diferença política” (MENESES; SANTOS, 2010, p. 19).

---

<sup>31</sup> Líder Guarani religioso.



Nessa direção, cientes de que todo conhecimento é resultado de relações sociais conflituosas, advogamos em prol de uma educação decolonial, que reconheça outras formas de pensar, de ser e de saber. Walsh (2013) propõe o termo pedagogias decoloniais, as quais a autora define como “prácticas [*sic*] insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir”. Entretanto, embora a autora deixe claro que o termo pedagogia, nessa obra, não esteja ligado ao campo escolar e, portanto, não tenha sido pensado no sentido de ensino e aprendizagem escolarizados, acreditamos que o seu significado vá ao encontro do modo como os indígenas concebem e entendem a educação escolar indígena, haja vista que as escolas nos territórios indígenas se constituem como espaços de resistência, de lutas e de contestação política e práticas verticalizadas.

Desta forma, a educação escolar realizada nas Terras Indígenas está muito além de transmissão e disseminação de conhecimentos científicos escolarizados, uma vez que ela também possui uma função social e política, assim como “las pedagogías decoloniales [que] son entendidas como espacios genuinamente “educativos” cuyo norte es poner en tensión la dimensión colonial y la opresión que les es concomitante toda vez que lo pedagógico se concibe desde una verticalidad jerárquica” (BORSANI; NĀMKU, 2017, p. 315). Neste sentido, a educação escolar indígena no nosso contexto de pesquisa pode perfeitamente ser definida como uma pedagogia decolonial, visto que ela busca a decolonização em todos os sentidos, pois, diferentemente, da educação colonial, cujos princípios baseiam-se na hierarquização e veiculação de conhecimento por meio da escola, a educação indígena concebe todos os espaços do território indígena como apropriado para aprendizagem. Isso inclui, por exemplo, reuniões políticas para reivindicação de direitos, as decisões sobre o futuro das línguas indígenas, questões religiosas, culturais e também currículo, material didático, concepção de espaço, de tempo, de ensino, de professor, enfim, tudo que gera discussão, debate e reflexão é considerado como cenário pedagógico, porque “[l]as luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (WALSH, 2013, p. 29).

As pedagogias decoloniais valorizam a educação comunitária, orquestrada por membros da própria comunidade, cujo objetivo é a emancipação social e política do jugo da educação colonizada. Dito de outro modo, as pedagogias decoloniais “[...] brindan saberes de lucha, de resistencia, colectivos y grupales, antes que gestos individuales, aquellos que la modernidad ha propiciado desde siempre” (BORSANI; NĀMKU, 2017, p. 316).

Esta é a luta de muitas populações indígenas, que resistem aos programas educacionais eurocêntricos, os quais, na maioria das vezes, chegam às comunidades prontos, porém sem a

participação deles. Impor um currículo com princípios eurocêntricos a uma comunidade indígena é uma violência simbólica (BOURDIEU, 2007). Em outras palavras, são programas feitos para indígenas, mas não por indígenas. A resistência, no entanto, não deve ser tomada de forma negativa, ou seja, deve-se “resistir no para destruir, sino para construir” (WALSH, 2017, p. 9). Construir uma sociedade mais democrática, que respeite, valorize e garanta os direitos sociais de todos, independentemente de cor, raça, gênero ou religião. A resistência, aqui, deve ser entendida, portanto, como o direito à diversidade do ser e do saber e do conhecimento plural, enfim trata-se de

una resistencia ética, crítica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder, y para defender la Universidad (los estudiantes, docentes y empleados, y el pensamiento crítico y plural) proponiendo su reconstrucción participativa y democrática desde adentro (WALSH, 2017. p. 19).

Resistência é a palavra que melhor define o comportamento das populações indígenas, uma vez que desde a invasão dos colonizadores portugueses, há mais de quinhentos anos, resistir tem sido o processo mais corajoso, duradouro e eficaz que elas têm realizado. Foi devido a esse processo de resistência que, atualmente, no Brasil, ainda temos, de acordo com censo de 2010, em torno de 274 línguas faladas por 305 etnias diferentes. Portanto, sem nos esquecer que os censos são elaborados dentro de uma perspectiva colonialista, acreditamos que possa haver muito mais línguas do que as mencionadas por esse instrumento, considerando-de que se dependesse das políticas assimilacionistas implantadas pelo colonialismo, certamente, o cenário seria muito pior, já que o intuito delas era converter os indígenas ao catolicismo, transformando-os em cristãos e subordinados do monarca católico. Concomitantemente a esse processo de assimilação religiosa e cultural, o colonizador, por meio da violência física, escravizava-os, na tentativa de obter mão-de-obra. Entretanto, os indígenas não se submetiam facilmente ao jugo do colonizador e para se protegerem fugiam para o interior da mata, daí este período ser localmente conhecido como “o tempo das correrias” (MAHER, 1998, p. 118, grifo da autora).

Desde então, as populações indígenas vivem de resistir... resistir a processos civilizatórios, à falta de cumprimento de leis, a imposições de sistemas burocráticos que dificultam o cumprimento de seus direitos educacionais e sociais, resistir para ter seus conhecimentos valorizados e, portanto, reconhecidos como conhecimentos dignos de fazer parte também do currículo escolar. Desse modo, é por meio de práticas insurgentes e desobediências epistêmicas que as populações indígenas, especificamente, nesta tese, representada pela comunidade Guarani do Pinhalzinho/PR, têm viabilizado seus projetos

educacionais, implantando e disseminando suas epistemologias, via educação, uma vez que na concepção da desobediência epistêmica, a escola, é instrumento de luta e resistência.

Feito esse percurso e tendo como pano de fundo a concepção de pensamento decolonial como inteligibilidade de outras formas de ser, saber e pensar, no capítulo seguinte trataremos do principal tema deste estudo – o currículo.



#### 4 DECOLONIZANDO O CURRÍCULO: CURRÍCULO PÓS-FEITO<sup>32</sup>

Em nosso entendimento, currículo não deve ser tomado apenas como documento orientador e norteador, mas como algo que envolve conhecimentos, experiências, negociações em sala de aula. Desse modo, nesta seção, fazemos uma discussão crítica sobre a construção do currículo indígena na Escola Estadual Yvy Porã do Pinhalzinho. Para tanto, faz-se necessário traçarmos brevemente, uma retrospectiva de como ao longo do tempo a educação escolar indígena foi direcionada.

Embora a educação escolar indígena encontre legalidade na CF (1988) e na LDB (1996), na realidade, encontramos currículos apenas como documentos orientadores e prescritivos, que não tiveram a participação indígena na sua construção. Na maioria das escolas, os currículos usados são os mesmos das escolas não indígenas, salvo algumas adaptações. Alguns justificam que o uso de um currículo não indígena se deva ao fato de que ainda há poucos professores indígenas para elaborar um currículo próprio, porém, essa afirmação não é suficiente, tendo em vista que o currículo não é responsabilidade somente dos docentes, mas de toda a comunidade escolar. Por outro lado, não podemos esquecer as questões de poder que estão intrinsecamente imbricadas, por meio das quais, historicamente, não indígenas buscaram/buscam dominar indígenas, impondo suas regras e normas. Conforme reflete Silva,

[d]a perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder (SILVA, 2005, p. 16).

O currículo, em outras palavras, não é neutro. No inocente uso de currículo podem estar arraigadas políticas excludentes, cujo objetivo é apagar e subalternizar o outro, no caso as identidades indígenas. Podemos fazer um comparativo com a época da invasão portuguesa de terras que hoje compõem o território brasileiro, quando os colonizadores impuseram sua língua, cultura e costumes à custa de muita violência física e psicológica, ou então, por meio de missionários revestidos de boas intenções que catequizaram milhares de indígenas, causando a morte de centenas de línguas indígenas. Talvez hoje, a dominação seja mais velada e simbólica, por meio de currículos, materiais didáticos, políticas disfarçadas, mas que no fundo tem o

---

<sup>32</sup> Na literatura especializada quase não há referência à concepção de currículo pós-feito, entretanto a Universidade Federal do Amazonas – Licenciatura Indígena, faz uso dessa concepção. <http://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/o-curso/metodologia/mapacurricularcurriculo-pos-feito>

mesmo objetivo – dominar, ou seja, o material didático também é parte do currículo, pois muitas vezes, é produzido ou escolhido a partir da concepção majoritária de currículo. A educação destinada às populações indígenas possui um vasto histórico de violência, manifestada em processos ditos civilizatórios, na catequização e em políticas assimilacionistas. Alguns desses processos, como já dissemos, anteriormente, levaram à dizimação de muitos indígenas, assim como suas línguas e culturas.

Para Nobre (2005, p. 1), a escolarização dos indígenas tem início nos dois primeiros séculos da colonização e pode ser dividida em três períodos distintos, a saber: o primeiro período, nomeado como Escola da catequese, iniciou em 1549, e culminou com a chegada dos primeiros jesuítas. Este período terminou por volta de 1759/1767, com a expulsão desses religiosos dos territórios indígenas. O indígena Daniel Munduruku expressa os horrores vividos pelos indígenas nesse período.

De um lado, chegava o colonizador português trazendo o poder de matar em nome do rei – representado pela espada, arma de fogo, o brasão real – e, do outro, o conversor – representado pela cruz, pelo jesuíta, pela Bíblia. De um lado, havia aquele que obrigava os corpos a produzirem riquezas para o rei, que eles não queriam, e, de outro, o detentor de uma fé destrutiva (MUNDURUKU, 2012, p. 25).

O segundo período teve início, em meados do século XVIII, e durou até meados do século XX. Este momento foi denominado como “As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório”. Este período foi dividido em duas fases: “Fase Pombalina” e “O Império, a Primeira República e as Ditaduras” (NOBRE, 2005, p. 2 - 3). A primeira fase foi caracterizada por grandes modificações nas políticas educacionais. A vila pombalina foi criada durante esta fase. Esta vila consistia num espaço físico que servia para promover a integração do índio à sociedade colonial. Nesta fase, também houve a criação de duas escolas – uma para meninos e outra para meninas. Na escola masculina se ensinava a doutrina cristã, a ler, escrever e contar. Na outra, a das meninas, “[...] além de serem instruídas na doutrina cristã, aprenderiam a ler, escrever, fiar, fazer renda, cultura e todos os mais ministérios próprios daquele sexo” (NETO, 1988, p. 169). O autor explica que é nessa fase que acontece a proibição da “Língua Geral”.

Conforme Nobre (2005, p. 3), a segunda fase – “O Império, a Primeira República e as Ditaduras”, compreende meados do século XIX até meados do século XX. A principal medida do Império foi o estabelecimento do Decreto nº 426, em 1845. Este decreto objetivava a regulamentação e a civilização dos indígenas por meio das missões e catequização (NOBRE 2005, p. 3).

A Primeira República foi marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (doravante, SPI), em 1910, cuja política indigenista visava à integração do indígena à sociedade nacional. Para Baniwa, tanto a FUNAI quanto o SPI usaram as políticas protecionistas para ocultar seu verdadeiro objetivo, que era a integração dos povos indígenas à sociedade nacional, facilitando a extinção e o desaparecimento deles.

Na verdade, proteção significava basicamente três objetivos: discurso protetor para a mídia e opinião pública nacional e internacional que tecia duras críticas aos governos brasileiros; reduzir o grau de violência física ou pelo menos camuflar a divulgação dessa violência; e, principalmente, acelerar, domesticar, pacificar e preparar os povos indígenas para a completa integração e assimilação à sociedade nacional (BANIWA, 2019, p. 33).

Essa política integracionista perdurou até a Ditadura, quando o SPI, na Ditadura Vargas, passou a ser orientado por novos regulamentos, dentre os quais os de 1936 e 1942 (NOBRE, 2005). Entretanto, no período da Ditadura, “[...] as políticas de educação escolar voltadas às comunidades indígenas seguiram essa tendência de considerar a transitoriedade da existência e presença dos povos indígenas no plano histórico do Brasil” (BANIWA, 2019, p. 33).

O terceiro período, segundo Nobre (2005, p. 4) denominado “Ensino bilíngüe”, teve início nos anos 70 e se estendeu até o século XXI. Assim como o segundo, este período também teve duas fases. A primeira – “A FUNAI, o Summer Institute of Linguistics (doravante, SIL) e a educação bilíngüe de transição” e a segunda - “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas” (2005, p. 6).

Na primeira fase, a FUNAI, em 1967, iniciou, oficialmente, o ensino bilíngüe e também a obrigatoriedade do ensino das línguas indígenas por meio do Estatuto do Índio – Lei 60001/73 nas escolas indígenas. Aparentemente, essa política linguística tinha como finalidade assegurar e respeitar os indígenas, suas respectivas línguas e culturas. Entretanto, por trás dessa política “afirmativa” prevalecia o interesse do Estado em civilizar e dominar os indígenas. Para isso, a educação escolar indígena ficou sob o comando do SIL, o qual implantou o bilinguismo de transição (NOBRE, 2005).

Maher (2006) afirma que essas políticas educacionais eram baseadas no modelo Assimilacionista de Submersão e no modelo Assimilacionista de Transição.

Segundo a pesquisadora Maher, no primeiro modelo, a criança indígena era removida do contexto indígena e levada para internatos, para aprender a língua Portuguesa e os costumes dos brancos. No segundo modelo, a criança não era retirada abruptamente do contexto indígena, mas sim alfabetizada em sua língua materna. Porém, à medida



que se desenvolvia, introduzia-se a língua Portuguesa até que a língua indígena fosse totalmente substituída por esta (KONDO, 2013, p. 35).

Esses modelos educacionais excluíam dos indígenas o direito a uma educação indígena voltada para a valorização de suas línguas e de seus conhecimentos.

A segunda fase - “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas” (NOBRE, 2005, p. 6) foi fruto das mobilizações, lutas das populações indígenas, do apoio de diversas entidades e Órgãos Não-Governamentais (doravante, ONGs) e também de universidades brasileiras<sup>33</sup>. Maher (2006) caracteriza esse modelo como “Paradigma Emancipatório, justamente porque, “[...] a partir da década de 1970, sob intensas críticas da opinião pública nacional e internacional, o rumo da história dos povos originários começa a mudar no Brasil” (BANIWA, 2019, p. 34) e a causa indígena ganha apoiadores da igreja católica, da academia, de antropólogos e de sociólogos. Foi nesta fase que foi criado o Conselho Indigenista Missionário (doravante, CIMI), cujo intuito era atuar em defesa dos direitos, da diversidade cultural e dos territórios.

Todavia, foi somente com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que as populações indígenas puderam ter reconhecidos seus direitos sociais, territoriais, identitários e educacionais. Assim, a educação escolar indígena ganhou notoriedade por parte do poder público, assegurando aos indígenas o direito de aprender em suas línguas maternas, incluindo sua organização social, costumes, cultura e religião (BRASIL, 1988).

A era pós-Constituição está marcada para os povos originários por um sentimento existencial mais otimista, mesmo considerando o atual cenário de ameaças e retrocessos. Podemos afirmar que as décadas que se sucederam à homologação da atual Constituição Federal foram recheadas de certa euforia subjetiva e coletiva, principalmente das novas gerações de lideranças que participaram das lutas incansáveis no processo constituinte (BANIWA, 2019, p. 36).

Posteriormente, a LDB (1996) também reforçou esses direitos: o artigo 78º prevê o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, e o artigo 79º afirma que a União deverá apoiar técnica e financeiramente programas de ensino para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas (BRASIL, 1996). Ainda na década de noventa, já como desdobramentos da nova CF (1988) e da LDB (1996), foram elaborados documentos oficiais que regulamentavam a política de educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais

---

<sup>33</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre entidades e órgãos que apoiaram e desenvolveram pesquisas e projetos de educação escolar indígena, ver Nobre 2005.

(doravante, PCNs), Plano Nacional de Educação (doravante, PNE) e o Referencial Curricular Nacional para Escolas Índigenas (doravante, RCNEI) (1998), sendo este último elaborado por professores indígenas e pesquisadores sensíveis às causas indígenas.

Posto isso, consideramos que este foi realmente um grande avanço para a educação escolar indígena. No entanto, isto só foi possível devido ao protagonismo indígena e às inúmeras lutas travadas contra o sistema hegemônico, visto que anteriormente à CF (1988), a educação escolar no governo militar, feita pela FUNAI e pelo SPI não admitia a participação indígena. Até então, os indígenas não eram considerados cidadãos brasileiros. Eles só adquiriram status de cidadãos e passaram a ter direito à autonomia após a promulgação da constituição atual.

Todavia, o fato de os direitos educacionais estarem contemplados nos respectivos documentos CF (1988) e LDB (1996) não assegurou/assegura a sua efetivação na prática, uma vez que a educação escolar indígena continua, em sua maioria, sob os domínios de não indígenas, que continuam a dizer o que é melhor ou não para eles. No entanto, isso nunca foi aceito pacificamente pelos indígenas, porque devido às inúmeras violências sofridas ao longo da colonização e prosseguida na colonialidade, necessitaram/necessitam continuamente lutar, resistir, exigindo os seus direitos sociais, econômicos e educacionais.

Segundo Baniwa (2019), essa lacuna entre direitos indígenas registrados na atual CF (1988) e a implementação efetiva deles na prática não diminui sua importância, haja vista que

[a] garantia e concretização dos direitos dependem de múltiplos fatores, inclusive do papel, das estratégias e do protagonismo dos povos indígenas, uma vez que vivemos em uma sociedade que se organiza, se estrutura e funciona com base em correlações de distintas forças econômicas, culturais, étnicas, de gênero e segmentos sociais, que configuram a nossa conformação social e política (BANIWA, 2019, p. 42).

Deste modo, as populações indígenas chegam à virada do milênio, mais otimistas, mais fortes e mais organizadas para buscar a efetivação dos direitos aprovados pela CF (1988). Assim, na primeira década do milênio, as populações indígenas amparadas por essa constituição CF tiveram mais liberdade e espaço para debates e, conseqüentemente, mais autonomia em suas demandas que, até então, eram comandadas pela FUNAI.

Uma das primeiras mudanças estruturantes na era pós-Constituição Federal de 1988 foi a retirada do monopólio da política indigenista da Funai, considerado até então o único órgão titular indigenista. Em consequência disso, entre 1990 e 1991, por decretos presidenciais, as responsabilidades pela política indigenista foram distribuídas entre as diversas instâncias ministeriais do Estado de acordo com as suas áreas afins. A saúde indígena foi transferida para o Ministério da Saúde em 1990. A

educação escolar indígena foi transferida para o Ministério da Educação em 1991 (BANIWA, 2019, p. 45).

De modo geral, os primeiros anos do novo milênio foram, realmente, de muitas conquistas para as populações indígenas, pois houve políticas mais sensíveis a essa causa, em relação à demarcação de terras, saúde e educação. Na área educacional, houve a criação de documentos orientadores e norteadores que, embora não tenham sido elaborados com a ampla participação dos indígenas, serviram/serve para direcionar a educação escolar indígena, bem como para auxiliá-los na elaboração de novas propostas. Dentre esses documentos, destacamos principalmente os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (doravante, RFPI) (2002), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (doravante, DCNERER) (2005), a lei 11645/2008 que torna obrigatória a inclusão no currículo da rede oficial do ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e as DCNEEI (2013).

Prosseguindo, ainda em 2008, no Estado do Paraná, a escola indígena Yvy Porã foi estadualizada, fato este que foi uma grande conquista para a Terra Indígena do Pinhalzinho, a qual foi vista como oportunidade de avançar os projetos educacionais indígenas:

No ano de 2008, através da Resolução nº 2075/08 de 23/05/08 e do Termo de Convênio entre a Secretaria de Estado da Educação e o Município de Tomazina ocorreu a Estadualização da Escola. A criação e autorização do funcionamento da Escola Estadual Indígena Yvy Porã – Ensino Fundamental deu-se através da Resolução nº 5437/08 de 25/11/08 e publicada no Diário Oficial do Estado em 14/01/09, com a oferta do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e (1º ao 5º anos), cessando em caráter definitivo as atividades ofertadas pela Escola Rural Municipal de Pinhalzinho – Ensino Fundamental (PARANÁ, 2011, p. 4).

Após a estadualização, em 2009, a comunidade do Pinhalzinho exigiu que a escola ficasse sob a responsabilidade de um professor indígena. Desde então, a educação escolar indígena nesta escola tem crescido em vários aspectos: ampliação de professores indígenas graduados e pós-graduados (*lato sensu* e *stricto sensu*), elaboração e construção de materiais didáticos, projetos de fortalecimento cultural e identitário (Guarani coletivo, Feira de Sementes, Amostra Cultural, II CONEEI, (etapa comunidade educativa), Sistema Agroflorestral (doravante, SAF), maior envolvimento da comunidade indígena nas questões políticas, educacionais, nos projetos e eventos realizados pela e na escola e reivindicação para construção do PPPI.

Como podemos verificar pela discussão a luta travada pelas populações indígenas tem sido longa, intensa e árdua e, apesar dos avanços significativos, ainda há muito a ser feito e

conquistado. Todavia, após uma década e meia de avanços, as populações indígenas voltam a sofrer com as novas políticas governamentais do atual governo, cuja pauta não contempla as demandas indígenas.

Salientamos que, apesar das dificuldades, a população Guarani do Pinhalzinho continua reivindicando e lutando para que os direitos indígenas sejam amplamente respeitados e cumpridos conforme determinado pela Lei máxima que rege o Brasil, pois a escola, para os Guarani do Pinhalzinho representa muito mais que um local onde se ensina e se aprende. A escola, para eles, é um espaço simbólico de política, luta, poder e resistência. É por isso que um *currículo próprio*, como eles mesmos nomeiam, é tão importante, haja vista que ele contemplará seus valores, cultura, língua, conhecimentos, enfim o jeito de ser Guarani.

Pontuadas essas questões, passamos à discussão de currículo, como instrumento de ideologia, conflitos e poder. Nesta direção, recorrendo ao conceito de currículo, abalizado por Goodson (2008; 2018) e Moreira (2001), dentre outros, discutimos currículo sob a ótica de ideologia, conflitos e poder, com base nas epistemologias do sul (SANTOS, 2010) e na teoria decolonial (QUIJANO, 2005, 2010); (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010), construindo uma teoria que expresse o que estamos denominando como currículo pós-feito, visto que este é um conceito em construção.

#### 4.1 CURRÍCULO – INSTRUMENTO DE IDEOLOGIA, CONFLITOS E PODER

Conforme Goodson (2018, p. 49), etimologicamente “[a] palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida)”. Todavia, se considerarmos apenas a perspectiva etimológica de currículo como algo apenas a ser seguido de modo linear, prescritivo e livre de ideologias, a educação, certamente perderá seu caráter político, crítico e contestador, sendo o cidadão o agente de sua própria história. Há, portanto, a necessidade de que a concepção de currículo como algo fixo, linear, prescrito seja desconstruída, haja vista que o currículo, segundo Treva e Nobre (2014, p. 4). “[n]ão é homogêneo ou harmônico, pois contém também dimensões de embates, tensões e contradições teóricas que nos acompanham as quais são, também inerentes à prática pedagógica”.

De antemão, é importante salientar que nos filiamos a uma concepção de currículo como construção social, portanto permeado por ideologias, conflitos e tensões. Nessa perspectiva, currículo é tomado como algo que é social e culturalmente definido, conforme o contexto, os objetivos e ideais dos sujeitos que o produzem. Ou seja, “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”

(SILVA, 2005, p. 4). Essa visão de considerar outras formas de ser e saber contrasta com a monocultura disseminada pelo pensamento moderno ocidental, designado por Santos (2010), como um pensamento abissal. De acordo com Santos (2010, p. 33), “[n]o campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso”.

É precisamente nesse contexto que se situam os currículos vigentes nas escolas indígenas, sendo que, de um lado da linha, estão situados os conhecimentos universais, “validados” cientificamente<sup>34</sup>; do outro se encontram os conhecimentos indígenas tratados apenas como conhecimentos populares, logo, sem valor científico. Sendo assim, “[o] outro lado da linha compreende uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tal como seus autores, e sem uma localização territorial fixa” (SANTOS, 2010, p. 34). Portanto, tendo em vista que todo conhecimento emerge a partir de práticas sociais nas quais estão inseridos seus protagonistas, essas reflexões nos ajudam a compreender as tensões e os conflitos existentes na validação do conhecimento, visto que:

Qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de política. Para além de certos patamares de diferença cultural e política, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são constituídos por conhecimentos rivais (MENESES; SANTOS, 2010, p. 16).

É por isso que a seleção e a organização de quais conhecimentos são utilizados no ensino devem sempre ser precedidas de questionamentos, sobre o porquê de alguns conhecimentos estarem presentes e outros não, uma vez que

[u]ma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos. O processo social de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e gênero (SILVA, 2018, p. 9, grifos do autor).

---

<sup>34</sup> Assim como Santos (2010), entendemos que a validade científica é sempre muito relativa, tendo em vista poder ser estabelecida apenas em reação a certos tipos de objetos e em determinadas situações e determinados métodos.

Segundo Silva (2018, p. 8), não basta reconhecermos a construção do currículo como processo lógico, “[é] preciso reconhecer que o próprio processo de construção social tampouco é, internamente, consistente e lógico, consistindo antes num amálgama de conhecimentos ‘científicos’, de crenças, de expectativas, de visões sociais”. Ao contrário do que as teorias tradicionais defendem, o currículo vai muito além de uma seleção de conteúdos e de conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos, nele coexistem diversas relações de poder que se entrecruzam e entrelaçam obliquamente. Para Canclini (2013, p. 346),

[o] poder não funcionaria se fosse exercido unicamente por burgueses sobre proletários, por brancos sobre indígenas, por pais sobre filhos, pela mídia sobre receptores. Porque todas essas relações se entrelaçam umas com as outras cada uma consegue uma eficácia que sozinha nunca alcançaria. Mas não se trata simplesmente de que, ao se superpor umas formas de dominação sobre as outras, elas se potenciem. O que lhes dá sua eficácia é a obliquidade que se estabelece na trama.

Nesta perspectiva, observamos que o poder se constitui e atua em várias direções. A constituição do currículo implica essa tensão entre relações de poder, visto que seu objetivo visa a interferir, direta e indiretamente, na formação de pessoas que atuam na sociedade. Ao se definir o que e como será ensinado, indubitavelmente, está colocado o que será mais ou menos valorizado em termos de conhecimentos e de pessoas.

Diante disso, observamos que as políticas educacionais destinadas às populações indígenas ainda continuam a ser tão danosas como na época da colonização, pois se no passado a integração, a assimilação cultural, religiosa e linguística eram executadas por meio de violência física e psicológica, denominada como catequização, verificamos que, atualmente, ela é ainda realizada por meio de currículos, que determinam o que, quando e como, devem ser ensinados, visto que “[d]iferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero” (SILVA, 2018, p. 10). Por isso, Silva salienta a importância de que focalizemos não apenas na história da construção do currículo em si, mas também nos sujeitos que ele produz dotados de classe, raça e gênero. Logo, é indispensável que educadores olhem para o currículo de modo crítico, analisando-o sob uma perspectiva ideológica e política, tendo em vista que os grupos buscam, concomitantemente, se sobrepor uns aos outros impondo sua cultura, religião e língua, entre outros fatores. Embora seja disseminada a ideia de que o currículo é produzido apenas com fins educacionais, na realidade, ele atua como instrumento ideológico e político.



Com isso fica evidente que o currículo não pode ser caracterizado somente como objeto de representação, mas, principalmente, de poder, pois o “[c]urrículo não apenas representa, ele faz” (SILVA, 2018, p. 10). Portanto, o que se ensina ou não em uma escola pode ser definido como escolhas políticas, cujo objetivo é “produzir” sujeitos dentro dos padrões idealizados pela sociedade dominante. Nessa direção, se o currículo utilizado na escola indígena não for pensado, idealizado e feito por representantes indígenas, certamente, estes também não se sentirão representados dentro do processo de ensino e aprendizagem.

A construção de um currículo intercultural pressupõe diálogos com a história do currículo, a fim de que busquemos compreender os motivos de alguns “[...] conhecimentos e saberes que foram deslocados, em favor de outros com mais prestígio, mais força, mais “viabilidade” social, e por isso não figuram na parte mais visível da história” (SILVA, 2018, p. 10). No caso dos conhecimentos indígenas, embora a supressão deles dos currículos oficiais seja evidente, eles sempre são colocados em segundo plano, ou seja, eles não recebem o mesmo valor social que os conhecimentos não indígenas. Muitas vezes, estes são ensinados por meio de projetos ou como atividades extracurriculares. Entretanto, sem desconsiderar a relevância dos projetos, se não houver políticas educacionais comprometidas, os projetos estes sempre serão postos à margem do sistema de ensino.

Na educação escolar indígena, o termo intercultural é bastante usado em documentos oficiais, como na CF (1988), na LDB (1996), no RCNEI (1998) e nos RFPI (2002). No entanto, as interpretações que são feitas por indígenas e não indígenas podem ser bastante diversas, haja vista que “[...] interculturalidade é uma temática polissêmica e polivocal e por isso mesmo o seu anúncio e vivências são permeadas por tensões e contradições [...]” (ALMEIDA, 2017, p. 203). Logo, há que se ter cuidado com a perspectiva sob a qual o termo intercultural é adotado; caso contrário, corre-se o risco de que currículo intercultural seja tomado apenas como diálogo de culturas, desconsiderando-se todas as questões conflituosas que o termo carrega.

Para evitar essa acepção errônea, Mignolo (2008, p. 316), afirma que “[a] interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos decoloniais”. Ou seja, no currículo, os conhecimentos indígenas devem ocupar o mesmo espaço e valor dados aos conhecimentos ocidentais. Nesta direção, a construção de um currículo feito por indígenas, no qual a cultura e os conhecimentos indígenas dialogam com outras culturas e outros conhecimentos, pode colaborar para a promoção de outras vozes, bem como a desconstrução das subalternidades (MIGNOLO, 2003).

Logo, torna-se imperativo que façamos uma discussão a fim de que possamos compreender como o conhecimento, atualmente, considerado válido, tornou-se dominante e

passou a ser disseminado por meio de currículos e projetos educacionais nos estabelecimentos de ensino em detrimento de outros conhecimentos. Neste sentido, Meneses e Santos (2010), na introdução do livro *Epistemologias do Sul*, apresentam cinco ideias partilhadas por pensadores pós-coloniais, decoloniais e das epistemologias do sul, que procuram explicar porque nos dois últimos séculos, imperou uma epistemologia que apagou as diferenças, tornando inexistentes outras formas de saber no contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento.

A primeira ideia apresentada pelos autores é que “a epistemologia dominante é de facto [sic], uma epistemologia contextual que assenta numa dupla diferença: a diferença cultural do mundo moderno cristão ocidental e a diferença política do colonialismo e capitalismo” (MENESES; SANTOS, 2010, p. 16), de modo que a universalidade requerida e exigida pela ciência moderna só foi possível, devido a uma intervenção da ciência, que gerou e fortaleceu a política, a economia e a força militar do colonialismo e do capitalismo modernos, negando as culturas não-ocidentais e não-cristãs.

A segunda é calcada no apagamento de outros conhecimentos, melhor dizendo, no “epistemicídio” (MENESES; SANTOS, 2010), ou seja, na morte compulsória de outras formas de saber que não se enquadram nas normas determinadas pela epistemologia dominante. Para Meneses e Santos (2010, p. 16), a intervenção dessa perspectiva foi tão intensa “que descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia”. O objetivo dessa política colonizadora era, evidentemente, eliminar as diferenças culturais, promovendo assim a homogeneização mundial.

A terceira refere-se à ciência moderna. Conforme Meneses e Santos (2010, p. 17), nos últimos duzentos anos, ela não foi absolutamente má e tampouco irrestritamente boa, haja vista que “ela própria é diversa internamente, o que lhe permite intervenções contraditórias na sociedade”. Segundo os pesquisadores, é importante levar em consideração o fato de que muitas populações oprimidas pela ciência moderna se apropriaram dela para reivindicar seus direitos perante a sociedade dominante com o intuito de “[...] legitimar as suas causas, bem como fortalecer suas lutas” (MENESES; SANTOS, 2010, p. 17). Esse foi um contexto bem peculiar para algumas populações indígenas brasileiras, pois ao serem destituídas de suas línguas e culturas pelo colonizador, necessitaram, embora de formas e intensidades diferentes, aprender a língua, o conhecimento e a cultura do opressor para resistir e, até mesmo para não serem extintas e continuarem buscando seus direitos.

No entanto, essas transformações culturais também trouxeram ônus irreparáveis para as populações indígenas, tendo em vista que ocasionaram a extinção de muitas línguas e

culturas indígenas. Evidentemente, essas transformações não implicam o desaparecimento absoluto de uma cultura, pois é um processo natural que ocorre sempre que há contato direto e contínuo entre grupos de sujeitos de culturas distintas (CUCHE, 1999, p. 115). Salvo as perdas linguísticas e culturais, as transformações, enquanto patrimônio público, são incomensuráveis. Todavia, ao que parece, isso não constitui um problema para as populações indígenas, que compreendem, perfeitamente, que este é um processo inerente a todas as culturas, ou seja, cultura como algo puro é um mito (CANCLINI, 2013). Além disso, tendo em vista as atuais conjunturas políticas, econômicas e sociais, os conhecimentos não indígenas, também são importantes e necessários para que os indígenas possam atuar e reivindicar seus direitos junto à sociedade não indígena.

Em relação ao ônus mencionado, este se concentra, principalmente, no modo como a sociedade dominante define e interpreta ciência, pois este termo, ao que parece, esse termo tem sido usado para menosprezar os conhecimentos indígenas. O conhecimento ocidental se constitui como soberano e está, intrinsecamente, ligado à subalternização conferida aos outros conhecimentos, dentre eles, os indígenas. Neste sentido, Meneses e Santos (2010) defendem a importância de uma avaliação histórica do fato de a ciência não ser feita e, tampouco, desvinculada das acepções epistemológicas, desconsiderando a institucionalidade que se compôs com base nela, pois

[a] epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num vasto aparato institucional – universidades, centros de pesquisa, sistema de peritos, pareceres técnicos – e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre a ciência moderna e outros saberes (MENESES; SANTOS, 2010, p. 17).

Assim, ao conferir o *status* de conhecimento ao que era produzido somente dentro das instituições autorizadas, tudo o que era produzido fora delas não tinham valor e, portanto não era aceito como ciência. Deveria, por conseguinte, ser descartado ou deveria ser submetido aos princípios epistemológicos dominantes para ser definido como saber local e contextual, o qual poderia servir apenas como ponte para o avanço da ciência moderna.

Prosseguindo, Meneses e Santos (2010) apresentam a quarta ideia, a qual se refere ao fato de que a crítica a esse modelo epistemológico, apenas ser possível “[...] devido a um conjunto de circunstâncias que, paradoxalmente, permitem identificar, melhor que nunca, a possibilidade e até a urgência de alternativas epistemológicas e, ao mesmo tempo, revelam a gigantesca dimensão dos obstáculos políticos e culturais que impedem a sua concretização” (p. 17). Dentre essas circunstâncias que tornaram visíveis outras formas de conhecimentos,

podemos mencionar o fácil acesso à informação, por meio dos meios de comunicação, pois “[h]oje a visualização da diversidade cultural e epistemológica do mundo é, ela própria, mais diversa e, por isso, mais convincente para públicos mais amplos e mais diversos (MENESES; SANTOS, 2010, p. 18).

Por outro lado, simultaneamente, como revelam os autores (MENESES; SANTOS, 2010 p. 18), ficam evidentes também as dificuldades ocasionadas pelo poder político quanto à efetivação e ao reconhecimento de outras formas de conhecimento. As lutas travadas no âmbito cultural e político são cada vez mais intensas e desgastantes. Meneses e Santos afirmam que “as condições do tempo presente tornam as diferenças culturais e políticas mais profundas e insidiosas e mais difícil a luta contra elas” (MENESES; SANTOS, 2010, p. 18), pois ao mesmo tempo que outras formas de ser e saber vieram à tona, o capitalismo global, legitimado como regime cultural e civilizatório, também se cercou para que essas outras epistemologias não avançassem aos domínios pertencentes a sua jurisprudência imposta e conquistada pelo colonialismo e mantida, atualmente, pela colonialidade de poder e de saber (QUIJANO, 2010). Em síntese, podemos dizer que são tempos difíceis e árduos, porque “[l]utar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios. (MENESES; SANTOS, 2010, p. 18).

A quinta ideia apresentada por Meneses e Santos (2010, p. 18), traz o reconhecimento por parte da epistemologia dominante, que “o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais”. Todavia, o reconhecimento da pluralidade epistemológica de conhecimentos rivais com suas formas distintas de validação não implica, ainda, necessariamente a sua aceitação a ponto de concebê-los em pé de igualdade, como a existência desses conhecimentos em currículos escolares indígenas e não indígenas, visto que seu *status* ainda é denominado como saberes populares. Talvez, o passo seguinte ao reconhecimento, o qual não deixa de ser algo positivo, seja, simplesmente, considerá-los como uma outra forma de saber dentre as tantas existentes no mundo, pois “[o] reconhecimento da diversidade epistemológica tem hoje lugar, tanto no interior da ciência (a pluralidade interna da ciência), como na relação entre ciência e outros conhecimentos (a pluralidade externa da ciência)” (MENESES; SANTOS, 2010, p. 18-19).

Ao término desta seção, por meio das discussões oportunizadas sobre currículo como artefato socialmente construído, portanto, carregado de ideologias, conflitos e poder e também cientes de como a epistemologia dominante tornou-se soberana em relação a todas as outras, na

próxima seção, ampliamos nossa discussão na construção de um currículo intercultural sensível aos contextos linguística e culturalmente complexos, como é o caso da educação escolar indígena. Para tanto, nos apoiamos na ecologia de saberes, no pensamento pós-abissal como pensamento ecológico, ambos desenvolvidos por Santos (2010), e no letramento sob a perspectiva de Street (2014).

#### 4.2 UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO BASEADA NA ECOLOGIA DE SABERES E NOS LETRAMENTOS INDÍGENAS COMO PRÁTICA SOCIAL

Entendido neste trabalho como construção social, ou seja, algo que é inventado no decorrer do tempo na interação contínua entre pessoas, “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda a tradição, algo pronto, acabado; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir (GOODSON, 2008, p. 27). A desconstrução e reconstrução referidas pelo autor acontecem, justamente, porque são outros sujeitos e outros tempos, os quais exigem novas demandas.

Diante disso, fica evidente que não há como considerar o mesmo currículo para todos, haja vista que cada sociedade possui as suas especificidades. Consequentemente, portanto o currículo destinado a cada sociedade deve ser baseado em seus princípios, ideais políticos, concepções de mundo, aspectos culturais, sociais e econômicos. E, se currículo é um artefato “inventado” conforme afirma (GOODSON, 2008), nada parece mais apropriado que as populações indígenas inventem, ou melhor dizendo, construam seus próprios currículos. Goodson, em seu livro *Currículo: teoria e história*, traz para a discussão a definição de Hobsbawn para definir o que ele entende por tradição inventada.

Tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWN, 1985, p. 1 *apud* GOODSON, 2008, p. 27).

Com base nos dados gerados para esta pesquisa, esta parece ser uma perspectiva com a qual a população indígena do Pinhalzinho parece estar alinhada, ou seja, construir uma educação de qualidade pautada em seus ritos, modo de ser e viver Guarani, mas que também contemple o passado histórico deles. Essa ligação com o passado não deve ser tomada como

estática, mas sim como dinâmica, pois, conforme dissemos no início desta seção, a atual população indígena Guarani do Pinhalzinho, assim como outras sociedades, também passou por transformações, por conseguinte, são outros tempos e outros sujeitos imersos em outras práticas sociais que exigem outras perspectivas teóricas e práticas. Sobre isso, o intelectual e pesquisador indígena Ailton Krenak, durante uma entrevista concedida em (2010, p. 2) faz uma interessante analogia.

Podemos pensar nisso como as árvores. Aquelas que possuem raízes profundas, lançam seus galhos altos e olham o mundo de uma altura especial, observam o horizonte de um ponto especial, mas suas raízes continuam lá, profundas. Podemos voar e ir além. Ter raiz profundas não significa ficar ensimesmado na cultura local, achando que o mundo não existe. Mas o que não pode fazer é trair essa origem. É preciso capacidade de fazer o movimento das ondas: provocar uma grande onda que tumultua o ambiente e ser capaz também de retomar um mergulho na sua identidade.

Krenak, por meio de sua fala, ajuda-nos a compreender que o indígena, ao falar outra língua, usar objetos eletrônicos e participar de outras práticas sociais, não perde sua identidade, portanto, não deixa de ser indígena. Ao comparar a identidade indígena com ondas, o autor define o indígena contemporâneo como aquele que participa das práticas sociais dentro e fora de sua comunidade. Além disso a explicação dada por Krenak, permite que respondamos a muitos questionamentos que a população não indígena do entorno faz sobre esses Guarani, pois sempre que falamos onde e sobre o que pesquisamos é comum ouvirmos perguntas, por exemplo: “Mas lá ainda tem índio? Eles falam língua indígena?”, ou ainda, comentários como: “Mas agora eles vivem na cidade, andam de carro, têm celular, falam português”. Essa é uma concepção essencializada (HALL, 2006; SILVA, 2009, WOODWARD, 2009) de ver a identidade indígena e tudo que envolve sua cultura. A comunidade do Pinhalzinho se caracteriza como um “[...] contexto sociolinguística e culturalmente complexo” (CAVALCANTI, 2015, p. 87).

Conforme afirmado no PPPI (2019), a língua materna desses indígenas é a guarani, no entanto, as observações nos revelam que a língua majoritariamente usada por eles é a portuguesa. Se por um lado isso se apresenta como uma questão conflituosa, complicada, principalmente, se a visão de língua, identidade e cultura estiver atrelada a um modelo estático, que desconsidera o indígena contemporâneo em favor do índio estereotipado, por outro lado, estudos e pesquisas de linguistas renomados (MAHER, 1998, 2011, 2012; CAVALCANTI, 1999; NETO, 2009) ajudam-nos a compreender esses conflitos, pois, embora a língua indígena seja apresentada como um traço importante da identidade étnica (MAHER, 1998), ela não é determinante. Desta forma, a indianidade pode-se fazer também em outras línguas, por



exemplo, em língua portuguesa. “Deste modo, a língua portuguesa acaba mesmo não sendo uma língua meramente emprestada do branco, já que muitos índios dela se apropriam e a moldam a fim de, através de seu uso, construir e marcar suas identidades” (MAHER, 1998, p. 135). Cabe ressaltar que isso remete ao que Cavalcanti (2015, p. 287) diz ao afirmar que não existe somente uma língua portuguesa, mas sim línguas portuguesas. Então, mesmo que a língua mais usada, a língua de casa da comunidade indígena Pinhalzinho seja a portuguesa, ela não é a língua socialmente valorizada, ou seja, a língua de prestígio. Em outras palavras “[...] a língua indígena pode ser o português, não o português oficial, e sim um português com marcas indígenas, marcas regionais e/ ou rurais” (CAVALCANTI, 2015, p. 292).

Toda essa discussão nos leva a ver a língua portuguesa com muitas variedades “[...] coloridas por nuances de outras línguas, culturas, memórias (i)migrantes ou não [...]”, nesse caso o “português índio” (MAHER, 1994, p. 72).

As questões linguísticas, culturais e sociais precisam ser problematizadas na elaboração do currículo indígena. O fato desses Guarani desejarem um currículo que contemple seus conhecimentos, letramentos e cosmologias, não significa a exclusão ou rejeição, por parte deles, de outros conhecimentos acumulados, culturalmente, pois devido à globalização e processos migratórios, a existência das populações indígenas não está condicionada ao isolamento. Neste sentido,

[d]ominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas (BANIWA, 2019, p. 61).

Este comentário mostra-nos que todas as decisões tomadas pela sociedade não indígena se refletem na sociedade indígena, por isso, esta precisa, também, participar e entender das questões sociais, políticas e econômicas do país, inclusive para reivindicar os direitos indígenas. Sendo assim, acreditamos que o pensamento decolonial e a ecologia dos saberes (SANTOS, 2010) possam oferecer contribuições relevantes para a construção de um currículo intercultural, no qual, ao mesmo tempo, que diversas epistemologias dialogam, também questionam conhecimentos considerados canônicos.

A ecologia de saberes dialoga diretamente com o pensamento decolonial, o qual não tem pretensão de ser universal, mas pluriversal e fronteiro (MIGNOLO, 2003). Nenhum deles rechaça outras epistemologias; ao contrário, ambos sugerem fronteiras como espaço e tempo

diversos, onde negociações plurais coexistem de forma polivocal, possibilitando (des)aprendizagens múltiplas entre os sujeitos (ALMEIDA, 2017). Santos (2010, p. 154) define ecologia dos saberes como:

[u]m conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas [sic] e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos abstractos [sic] mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais.

Sobre os dois pressupostos considerados por Santos (2010), observamos que o primeiro vem ao encontro daquilo que a população indígena do Pinhalzinho tem reivindicado para compor a educação escolar indígena, visto que ela concebe o conhecimento totalmente como político e ideológico. No entendimento dela, o conhecimento atua tanto como arma na luta pelos seus direitos civis e também como escudo para proteção da *Tekoa* de políticas adversas impostas pelo não indígena. Logo, para esse grupo, o conhecimento é sinônimo de poder e de política, tendo em vista que o conhecimento foi um dos instrumentos usados pelo colonizador para catequizar os indígenas, explorá-los, dominá-los e excluí-los. Foi, portanto, por meio da dizimação de milhares de indígenas, juntamente com suas línguas, que os indígenas compreenderam que uma das formas de eles sobreviverem era se apoderando daquilo que os tinha tornado dependentes – o conhecimento.

Sobre o segundo pressuposto, pode se dizer que ele é a base daquilo que a população Guarani do Pinhalzinho busca em relação aos seus conhecimentos, ou seja, o conhecimento deve ser relevante e incidir de modo positivo sobre suas práticas de vida, entendido por Santos (2010, p. 154), como “ecologia de práticas de saberes”.

A sobreposição de um conhecimento sobre o outro, em nome de fundamentalismos e universalismo teóricos, não é definitivamente algo que prevalece nos ideais dessa população Guarani; o que ela reivindica, portanto, é que os conhecimentos indígenas também façam parte e sejam valorizados no currículo escolar juntamente com outros conhecimentos. Desta forma, podemos estabelecer um diálogo entre as demandas dessa comunidade e a perspectiva da ecologia de saberes, que “[...] se assenta na interdependência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é auto-conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 157). Deste modo, nenhum conhecimento está pronto e acabado; ao contrário, na ecologia de saberes, o conhecimento é construído num processo espiralado

constante, no qual as diversas ciências interagem, formando outros conhecimentos sucessivamente. Sendo assim, um currículo que tenha como pressuposto a ecologia de saberes será um documento permeado pela intersecção de diversos conhecimentos e, portanto, também por ignorâncias. Nas palavras de Santos (2010, p. 136),

[c]omo não há ignorância em geral, as ignorâncias são tão heterogêneas [*sic*], autônomas [*sic*] e interdependentes quanto os saberes. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento e a ocultação de outros e, em última instância, a ignorância destes. Ou seja, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida.

Este é outro diferencial da ecologia de saberes em relação à ciência moderna, a qual parte do que é ignorado para pesquisar e ensinar. Para a ecologia de saberes, nenhuma ciência sabe tudo e tampouco ignora tudo. Isso implica reconhecer que as ciências necessitam umas das outras para explicar os diversos fenômenos existentes no mundo. Todavia, isso não significa usar ciências alternativas apenas como “escada” para o conhecimento científico. É preciso, reconhecer o valor, as contribuições e o lugar ocupado por cada ciência. Sobre a ignorância, Santos (2010, p. 157) esclarece que:

[p]ode resultar de esquecimentos ou desaprendizagem implícitos nas aprendizagens recíprocas através das quais se realiza a interdependência. Daí que na ecologia de saberes seja crucial perguntar a cada momento se o que se aprende vale o que se esquece ou desaprende. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando o que se aprende vale mais o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia de prudência que subjaz à ecologia de saberes.

A ignorância na perspectiva da ecologia de saberes retrata que os sujeitos em suas práticas sociais estão sempre imersos em variadas formas de saber e aprender, visto que ela parte do “[...] pressuposto que todas as práticas de relação entre seres humanos e entre eles e a natureza participa mais de uma forma de saber e, portanto, de ignorância” (SANTOS 2010, 157). Ou seja, fica evidente que o conhecimento é continuamente formado a partir de conexões com outras ciências e implica ignorâncias. No entanto, para a sociedade capitalista moderna, ignorar é uma falha a ser corrigida, e ditar qual ciência tem valor científico é uma forma de controlar e, portanto, de intervir desqualificando outras formas de conhecimento.

Sendo assim, o currículo como constructo social é sempre tomado como um elemento conflituoso, pois é algo que tem vida, que “pulsa”, entre outras razões, porque implica negociar presenças e ausências de conhecimentos. Neste sentido, Goodson (2018, p. 40) alega ser essencial um movimento para uma visão mais construcionista de currículo e, para isso, afirma

ser “[f]undamental para o projeto de uma abrangente reconceitualização dos estudos sobre currículo é a série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido”.

No entanto, Goodson (2018) alerta ser fundamental para essa variedade distinguir currículo prescrito de currículo como atividade em sala de aula. O currículo prescrito apresenta a ação de ensinar como algo prescritivo, frio, distante do que é vivenciado na prática de sala de aula, pois não leva em consideração as diferentes atuações e respostas dos sujeitos diante do ato de aprender. Para uma melhor compreensão sobre isso, Goodson (2018, p. 40) traz uma citação de Rudolph (1977, p. 6), que exemplifica perfeitamente o caráter frio e impessoal do currículo escrito: “[a] melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar um currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa”.

Já currículo, como atividade em sala de aula, capta os conflitos e as turbulências que envolvem os processos de ensinar e aprender. Neste caso, não são processos lineares nem passivos. Essas diferenças entre currículo escrito/prescrito e currículo como prática são conflituosas, pois enquanto o currículo escrito se baseia na linearidade e na passividade, o currículo como atividade em sala de aula é dinâmico, ativo e permeado de encontros e desencontros. Não há uma receita na qual basta seguir os passos para se chegar a um produto, pois quem determina os resultados são os próprios agentes envolvidos no processo de ensinar e aprender, ou seja, alunos e professores.

Para retratar as discrepâncias entre currículo escrito/prescrito e currículo como atividade em sala de aula, apresentamos uma metáfora que Cuban (1984, p. 2 *apud* GOODSON, 2018, p. 40) fez sobre a escolarização nos Estados Unidos, mas que ilustra, perfeitamente, o distanciamento entre teoria (currículo escrito) e prática (currículo atividade):

Ao examinar a forma como diversas forças modelaram o currículo e suas consequências para as salas de aulas durante o último século, eu usei a metáfora de um furacão para ilustrar a diferença entre teoria, cursos de estudos, materiais e instrução em sala de aula. O furacão agita o oceano, levantando ondas de até seis metros de altura. A dois metros sob a superfície, águas turbulentas remoinham. Enquanto isso, no fundo do oceano vive imperturbável molusco.

É assim que o currículo vigente na Escola Yvy Porã tem atuado, como um “molusco adormecido”, pois ele não dá conta da variedade de ações que envolvem o ensino nesta escola indígena, a qual pode ser descrita como um verdadeiro “furacão”, visto que na educação escolar indígena os conhecimentos indígenas se interseccionam e se confrontam com os conhecimentos não indígenas, tanto nas práticas em sala de aula quanto nas práticas fora dela.

Dentre as concepções existentes de currículo, consideramos a proposta de currículo pós-feito como mais completa, pois ao se colocar como uma concepção mais aberta, dinâmica, democrática e política, pois permite que o currículo indígena seja construído a partir de diálogos com as práticas sociais indígenas com a diversidade de saberes existentes e com as práticas reais de ensinar e aprender no contexto indígena. O site<sup>35</sup> da Universidade Federal do Amazonas, Licenciatura Indígena, descreve que currículo pós-feito deve ser organizado a partir das problemáticas (pesquisas educacionais), portanto deve partir de pesquisas, práticas investigativas, práticas profissionais e projetos especiais. Desta forma, o currículo não está pronto, definido; ao contrário, ele vai sendo construído, concomitantemente, aos processos educacionais. Além disso, o currículo pós-feito nos permite discutir os letramentos indígenas, a partir dessa perspectiva multilíngue: as línguas indígenas e portuguesas.

Garcez (2019), esclarece que o termo letramento, no Brasil é, constantemente, associado à aprendizagem e que o próprio sufixo “-mento” corrobora para que ele seja tomado pelo viés pedagógico. O autor, entretanto, afirma que o conceito de letramento é muito mais amplo, haja vista as inúmeras práticas de letramento nas quais as pessoas se envolvem no cotidiano. Deste modo, embora o autor não negue que o envolvimento das pessoas em eventos de letramento promova transformações, ele salienta que “[...] o conjunto de práticas de letramento não se limita àquelas que produzem transformações ou aprendizagens” (p. 14).

Concordamos com o autor, visto que algumas pessoas, mesmo sem terem passado pela escola, participam de práticas sociais letradas. No entanto, também acreditamos que os estudos sobre letramentos podem corroborar sobremaneira para que políticas educacionais sejam construídas a partir dessa concepção. Este é o caso, por exemplo, do contexto em estudo, no qual a comunidade Guarani deseja propor a elaboração de um currículo indígena. Nesse contexto, é pertinente retomar a pergunta de Gracez: “Afinal, de que vale o conceito de letramento?” (GARCEZ, 2019, p. 15). De igual modo, é relevante sua resposta:

Para a educação linguística escolar, e em especial para propostas curriculares e político-pedagógicas cidadãs, tomar como ponto de referência o conjunto de práticas sociais que o letramento encerra importa não apenas para se ter certeza do que o escopo do ensino de línguas vai além do conjunto de formas linguísticas normatizadas, mas, principalmente, para se ter uma base empírica observável do que são essas práticas e de como se configuram. Com esses pontos de referência das práticas sociais, pode-se então tomar decisões político-pedagógicas sobre quais devem se compor currículos (e em que progressão), quais devem ser objeto de atenção para a emulação pelos estudantes (e quais não), que capacidades devem ser aprendidas para tanto (metas de aprendizagem), que recursos expressivos precisam ser ensinados (objetivos de ensino) [...]

<sup>35</sup> <http://www.ensinosuperiorindigena.ufam.edu.br/o-curso/metodologia/mapacurricularcurriculo-pos-feito>

Assim, tendo como parâmetro a asserção acima, esperamos com esta discussão acerca dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014) contribuir na elaboração de um currículo intercultural na Escola Yvy Porã. De acordo com Kleiman (1995, p. 19), letramento é entendido como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Garcez (2019, p.13, grifos do autor) sintetiza os termos práticas sociais e escrita da seguinte forma: “*práticas sociais* (coisas que as pessoas fazem em conjunto) e *escrita* (tudo que se pode ler)”. Portanto, o letramento é um instrumento, por meio do qual os sujeitos usam a escrita e a leitura para intervir e interagir na sociedade. Assim, as práticas letradas indígenas podem ser compreendidas como práticas de resistência e reexistência, haja vista o uso que os indígenas fazem dessas competências (leitura / escrita) para reivindicar direitos, difundir suas lutas, projetos e eventos locais, dentre outras ações. As *práticas de letramento* são socialmente situadas no tempo e espaço (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

Na perspectiva dos *Novos Estudos sobre Letramento* (STREET, 2014; BARTON, 1994), letramento é tomado como prática social. Consequentemente, no letramento é fundamental que se considere a diversidade de culturas, de línguas e de variedades em uma mesma língua, isto é, o multiculturalismo e o multilinguismo. Nesta direção, é intenção desta pesquisa também valorizar os saberes locais e suas práticas de resistência exercidas por meio dos letramentos indígenas. Prosseguindo, propomos uma discussão acerca dos conceitos de letramento dominante e vernacular (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON 2000a) e letramento autônomo e ideológico, propostos por Street (1984, 2014).

É sabido que a sociedade valoriza os letramentos dominantes, os quais, segundo Barton e Hamilton (1998), são disseminados por meio de organizações sociais legitimadas para tal. Dentre essas organizações, podemos citar escolas, igrejas, locais de trabalho, comércio, clubes, dentre outras. Nessas agências, professores, padres e comerciantes atuam como agentes de letramento, isto é, são eles que difundem e propagam as práticas letradas mais valorizadas na sociedade. O letramento dominante está fortemente vinculado à presença de um docente, um especialista. Esta figura tem a função de padronizar o conhecimento, estipulando “o quê”, “quando” e “como” o aluno deve aprender.

Eles são mais padronizados e definidos em termos dos propósitos formais da instituição, e não em termos múltiplos e mutáveis dos cidadãos individuais e de suas comunidades. Nos letramentos dominantes, há especialistas e professores por quem o acesso ao conhecimento é controlado (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 252, tradução nossa).



O letramento dominante não considera o contexto e suas especificidades, e não tem preocupação com os envolvidos na aprendizagem e suas necessidades. Ele é soberano e as pessoas devem se esforçar para ter acesso a ele. Porém, não é raro encontrarmos pessoas que mesmo não tendo passado pelo processo de escolarização, se tornam letradas, fazem usos do código escrito e imagens para comprar produtos e fazer serviços bancários, por exemplo. Essa reflexão encontra respaldo nas palavras de Barton e Hamilton (1998), os quais afirmam que no letramento vernacular, o conhecimento aprendido no lar, no seu contexto não é separado do seu uso; tanto o aprendizado quanto sua utilidade estão integrados nas atividades cotidianas.

Para se contrapor aos letramentos dominantes, Barton e Hamilton (1998) e Hamilton, 2000a) propõem os letramentos vernaculares, os quais, conforme os pesquisadores referem-se a “[...] práticas que são essencialmente aquelas que não são regulamentadas por regras e procedimentos formais de instituições formais dominantes e que tem suas origens na vida cotidiana” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 247, tradução nossa). Ou seja, as pessoas não precisam, necessariamente, frequentar a escola para adquiri-los, eles podem ser “aprendidos informalmente” (BARTON; HAMILTON, 1998), uma vez que o ato de aprender não é sistematizado e não há necessidade que haja um professor. Este é o caso dos letramentos indígenas, visto que alguns deles são ensinados por meio da oralidade por indígenas mais velhos, tais como: cantos, danças, contos e rituais indígenas. Entretanto, para fins de ensino, o sistema escolar dominante não os reconhece como legítimos.

Para as populações indígenas, entretanto, a inclusão dos letramentos indígenas no currículo escolar, representa o fortalecimento do povo Guarani. Além disso, os letramentos indígenas estão fortemente atrelados aos processos de resistência social, cultural e política empreendidos pelos indígenas na busca pelo reconhecimento e valorização dos conhecimentos indígenas. Deste modo, os letramentos indígenas, além de vernaculares, localmente, também podem ser considerados dominantes, considerando-se o valor dado a eles dentro dos territórios indígenas e ideológicos, haja vista a exigência desses Guarani para que seus letramentos sejam reconhecidos e incorporados no currículo escolar indígena.

Os conceitos de letramento dominante e vernacular remetem, diretamente, aos conceitos de letramento autônomo e ideológico, ambos cunhados por Street (1984). Entre essas duas vertentes, o autor enfatiza o letramento ideológico, devido ao seu caráter plural, e “[...] reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13, grifos do autor). Nesta perspectiva, o letramento

é situado, considerando-se, portanto, as pessoas e seus contextos geográfico e temporal. Em contrapartida, Street (1984) critica o modelo de letramento autônomo, pois nesse viés a escrita é vista como algo neutro e desvinculado de ideologia. Segundo Street (2014, p. 44, grifos do autor), esse “[...] modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social”. Em outras palavras, o acesso ao letramento por si só “abriria portas”, proporcionando sucesso, prosperidade e autonomia a todos que o possuem ou adquirem”.

Kleiman (1995, p. 21-22) explica o termo autonomia, em relação à escrita, do seguinte modo:

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem.

De acordo com Jung (2003), nessa concepção o contexto de produção de escrita é desconsiderado pelo leitor no processo de interpretação.

O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois, enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesma, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação. (JUNG, 2003, p. 59).

Esta questão relacionada à grande divisão de letramento/oralidade, da qual Ong é um dos representantes, é também criticada por Street (2014), visto que essa polarização o diminui as sociedades orais. No entanto, Street (2014) esclarece que, atualmente, mesmo as sociedades orais mantêm contato, ainda que seja mínimo, com a escrita, existindo, portanto, poucas sociedades que são totalmente orais. Esta perspectiva dicotômica está mais vinculada ao modelo autônomo de letramento. Os grupos que não fazem usos da escrita de acordo com esse modelo são frequentemente deslegitimados, como alguns indígenas, e são considerados fracassados.

Além da diferenciação entre oralidade e escrita, frequentemente estar atrelada ao modelo autônomo de letramento há também diferenciação entre letramentos vernaculares e institucionais. Hamilton (2000b, p. 4, tradução nossa), no entanto, entende que os “Letramentos vernaculares e institucionais não são independentes e separados por categorias de atividade,

mas estão em diálogo, e as fronteiras entre eles são permeáveis e mutáveis”. Street (2003, p. 9) amplia essa ideia afirmando que

[...] os modelos jamais foram propostos como opostos polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos [...]. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

Assim, no modelo ideológico, o letramento é tomado como prática social. Ou seja, “[...] o foco do letramento como prática social é que os letramentos estão posicionados em relação às instituições sociais e às relações de poder que as sustentam” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 20, tradução nossa). Nessa perspectiva, a neutralidade não existe, de modo que é impossível conceber o letramento distante das formas culturais, políticas e ideológicas. Logo, as práticas de letramento podem ser entendidas como formas culturais por meio das quais as pessoas agem a partir do/sobre/com o texto escrito (BARTON; HAMILTON, 2000). As ações ocorrem por meio dos eventos de letramento, conceituado por Street (2014, p. 18) com ancoragem em Heath (1982), como “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”. Entretanto, Street (2014) defende a utilidade do emprego do termo práticas de letramento, o qual segundo o autor é um conceito ampliado do termo eventos de letramento.

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

Por outro lado, Barton (1984) defende que tanto o termo *eventos de letramento* quanto *práticas de letramento* devem ser usados de modo combinado. Segundo o autor, os “[e]ventos de letramento são atividades, nas quais o letramento tem um papel [...]”. Já as “[p]ráticas de letramento são as diferentes formas como cada cultura usa ou recorre à escrita num evento de letramento” (BARTON; HAMILTON 2000, p. 8, tradução nossa). Os autores ainda pontuam

que os eventos são episódios observáveis que emergem a partir das práticas e são moldados por elas; já as práticas de letramento, por sua vez, não são unidades observáveis “[...] uma vez que elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (BARTON; HAMILTON 2000, p. 7, tradução nossa).

As práticas de letramento, assim, podem ser compreendidas como processos internos e individuais, mas ao mesmo tempo, elas também são processos sociais, por meio dos quais os falantes interagem uns com os outros, abrangendo cognições compartilhadas, as quais são representadas em ideologias e identidades sociais (BARTON; HAMILTON 2000, p. 7, tradução nossa). É importante salientar, em conformidade com os autores citados, que “as práticas são formadas por regras sociais, as quais regulam o uso e distribuição de textos, prescrevendo que podem produzir e ter acesso a eles” (2000, p. 7-8).

Realizar pesquisa que pretenda tomar letramento como prática social, portanto, demanda muito trabalho e engajamento político e crítico por parte do pesquisador, por isso, Street (2014, p. 191) sustenta que as pesquisas, cujos objetivos sejam esses, se valham de perspectiva etnográficas, tendo em vista que essa abordagem “[...] nos permite ver e ouvir o que os próprios participantes realmente fazem e seus significados sociais e locais [...]”.

Entretanto, na educação escolar indígena, dada a perpetuação da colonialidade do poder, infelizmente, predominantemente o letramento escolar tem sido valorizado. Os letramentos indígenas, ocupam, no currículo vigente, o status de atividades extracurriculares. Logo, entendemos que a ideia de currículo pós-feito poderia legitimar essas outras práticas letradas, que são realizadas, mas que não constam no currículo prescrito, e que são denominadas simplesmente como atividades extras. O currículo pós-feito, neste caso, poderia abarcar mais facilmente as especificidades da pedagogia escolar indígena Guarani (NOBRE, 2009), a qual possui relação distinta entre tempo e modo de aprender, entre outros aspectos. Ou seja, são questões que são deixadas de lado, mas que são “[...] fundamentais sobre o que pesa como currículo e sobre a forma como outras áreas potencialmente curriculares se tornam simplesmente algo ‘extra’” (GOODSON, 2018, p. 41).

Assim, após termos discorrido sobre a possibilidade de formulação de um currículo indígena baseado na concepção da ecologia de saberes (SANTOS, 2010) e letramentos, (STREET, 2014) na próxima seção, associamos elementos desses referenciais a elementos do pensamento decolonial, como diferença colonial (MIGNOLO, 2003, 2010) e desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). A partir dessas bases epistemológicas, discutiremos sobre a concepção de currículo pós-feito.

### 4.3 CURRÍCULO PÓS - FEITO: UMA CONCEPÇÃO A SER CONSTRUÍDA

Na literatura especializada, não encontramos referências ao conceito de currículo pós-feito; todavia em nossa compreensão, o currículo pós-feito não é somente um documento, o qual, muitas vezes, não dialoga ou não condiz com a realidade em que é utilizado. Assim, acreditamos que currículo pós-feito pode ser entendido e compreendido como ação e movimento: pressupõe a ideia de processo e de construção conforme o contexto no qual ele é produzido. Portanto, já de antemão, deixamos claro que o termo currículo pós-feito não deve ser compreendido como um currículo que é construído, posteriormente, às práticas de ensino, mas deve ser compreendido como o próprio processo de elaboração curricular, a partir de todas as práticas que constituem o fazer educativo. Nesta direção, a denominação de currículo pós-feito está, intrinsecamente, ligado à percepção de como este currículo vai sendo construído. Logo, ele não é prescritivo, mas descritivo e flexível, no sentido de possibilitar aos educadores, constantemente, momentos de análises, reflexões sempre que práticas forem modificadas.

Esta noção de currículo possibilita que nós pesquisadores, membros e docentes das escolas indígenas, olhemos para as novas circunstâncias que, porventura, surjam nesses contextos e analisemos como a escola responde dentro desse movimento de resistência, reexistência e desobediência ao “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/ colonial” (GROSFOGUEL, 2007), o qual tem como propósito impor às sociedades minoritárias a colonialidade do poder, do saber e do ser. Deste modo, podemos dizer que o currículo pós-feito ganha força no conceito da diferença colonial (MIGNOLO, 2003), pois, conforme discutido no capítulo 3 desta tese, essa perspectiva atua de forma dupla, articulando e trazendo à tona os conflitos entre a modernidade e a colonialidade, visto que a diferença colonial “[...] es también el espacio en el que se está verificando la restitución del conocimiento subalterno y está emergiendo el pensamiento fronterizo” (MIGNOLO, 2003, p. 8).

É nesse espaço de fronteira e de disputa de poderes que surge o currículo pós-feito, o qual pode ser considerado como símbolo da desobediência epistêmica das populações indígenas em relação ao currículo prescrito pelo Estado, como documento representativo e direcionador da educação escolar indígena. É importante reforçar que a desobediência epistêmica assim como a ecologia de saberes (SANTOS, 2010) não tem como princípio a rejeição ou negação de outras epistemologias; ao contrário, a desobediência epistêmica é o processo pelo qual os subalternizados, aqui representados pelos Guarani, redefinem o conceito de currículo a partir de suas cosmologias, pois “[o] pensamento de fronteira não é um fundamentalismo

antimoderno. É uma resposta transmoderna decolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica” (GROSFOGUEL, 2010, p. 481).

A decolonização do conceito de currículo passa pela discussão sobre quais pilares o currículo tradicional está assentado, bem como os motivos pelos quais ele não serve aos propósitos de uma escola indígena. Para isso, recorreremos novamente à ecologia de saberes para que possa nos auxiliar a construir o conceito de currículo pós-feito.

É notório que o currículo eurocêntrico é pautado na “produção de não-existência” (SANTOS, 2010, p. 102), ou seja, não-existência de outras epistemologias, de outras formas de ser, de outras formas de saber e de outras culturas. Para Santos (2010, p. 102),

[n]ão há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são várias as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada é tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível.

A produção da não-existência se faz bastante presente em contextos que foram colonizados, como é o caso do contexto indígena. Ora mais explícitos, ora menos, pois, embora, a ciência indígena esteja presente em forma de projetos ou atividades extracurriculares no currículo indígena, o *status* atribuído a ela é de subalternização em relação aos conhecimentos científicos não indígenas.

A crítica que Santos (2010) faz à razão metonímica, a qual tem como pressuposto a obsessão pela ideia de totalidade, pode nos auxiliar na compreensão de como se dá o processo de invisibilidade e desvalorização de outras formas de existir, de ser e de saber. Para a razão metonímica,

Não há compreensão nem acção [*sic*] que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afectam [*sic*] o todo e são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia (SANTOS, 2010, p. 97).

Assim é que se comporta o conhecimento eurocêntrico em relação a outras formas de ciência, por exemplo, no currículo tradicional, o conhecimento indígena é tomado como uma das partes consideradas e administradas pela razão metonímica para servir apenas como base de estudos e pesquisas para o conhecimento científico, no caso o todo. Conforme Santos (2010, p. 97), “[a] simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação



vertical”. Embora a razão metonímica use a questão da totalidade para garantir a supremacia, a ordem, na realidade, o todo é menos do que as outras partes que o compõem, pois, na verdade, de acordo com o autor citado, anteriormente, o todo é somente uma das partes transformadas em soberana em relação às demais para garantir a hierarquia entre: “cultura científica / cultura literária; conhecimento científico/ conhecimento tradicional; homem / mulher; cultura / natureza; civilizado / primitivo; capital / trabalho; branco / negro; Norte / Sul; Ocidente / Oriente; e assim por diante” (SANTOS, 2010, p. 98).

As dicotomias apresentadas acima evidenciam que para a razão metonímica não existem outras formas de entender o mundo se não for a partir do entendimento ocidental, além do que nenhuma das partes pode ser concebida fora da relação com a totalidade (SANTOS, 2010). Em outras palavras, “[o] Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico ou a mulher sem o homem” (SANTOS, 2010, p. 98).

Pensar currículo, portanto, como pós-feito exige que pensemos além dos cânones e totalidades postos pela razão metonímica; exige a desconstrução de verdades tomadas como absolutas, bem como o reconhecimento da existência de outras totalidades.

Santos (2010) propõe que pensemos os termos dicotômicos fora das articulações e relações de poder que os ligam. Ou seja, para o autor, é preciso “pensar o Sul como se não houvesse o Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse o senhor” (2010, p. 101) e, ampliando essa discussão, pensar o homossexual como se não houvesse o heterossexual, o negro como se não houvesse o branco, enfim, pensar o currículo indígena como se não houvesse o currículo tradicional.

Encontramo-nos, por conseguinte, numa fase de transição, segundo Santos (2010, p. 102), “[...] em que a razão metonímica apesar de muito desacreditada, ainda é dominante, a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar por um procedimento que designo por *sociologia das ausências*”. Neste sentido, o autor sugere que devemos buscar a ampliação da visão de mundo por meio de um procedimento, o qual ele denominou como “sociologia das ausências”.

Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente [sic] produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O seu objeto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2010, p. 102).

Conforme expressado na citação anterior, a educação escolar indígena precisa ser possível e estar presente de forma efetiva nos materiais didáticos, no currículo, no calendário e na cultura. Ela necessita sair do papel (CF, 1988; LDB, 1996) e ganhar vida. Enfim, para tornar a educação escolar possível, é preciso superar as lógicas da não-existência (SANTOS, 2010), as quais podem ser perfeitamente encontradas nos currículos eurocêntricos, com o objetivo de homogeneizar, tornando invisíveis diferenças, alteridades e teorias que “destoam” daquilo que os grupos dominantes elegeram como padrão.

Em contrapartida às lógicas de não-existência, Santos (2010) propõe, em substituição da monocultura, a teoria das ecologias, entendida por ele como “[...] a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações *[sic]* sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas *[sic]*” (2010, p. 105). Assim, com a finalidade de tornar mais claras para o leitor essas duas perspectivas (lógica de produção de não-existência - monocultura e ecologias), construímos um quadro comparativo, com as sociologias de não-existência e com cinco ecologias propostas por Santos (2010):

QUADRO 5: LÓGICAS DE PRODUÇÃO DE NÃO-EXISTÊNCIA- MONOCULTURA X SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS - ECOLOGIAS

<b>Lógica de produção de não-existência - monocultura</b>	<b>Sociologia das ausências - Ecologias</b>
Lógica da monocultura do saber e do rigor do saber	A ecologia de saberes
Lógica da monocultura do tempo linear	A ecologia das temporalidades
Lógica da classificação social	A ecologia dos reconhecimentos
Lógica da produção da inexistência	A ecologia das trans-escalas
Lógica de não-existência	A ecologia das produtividades

FONTE: Elaborado pela autora, com base em Santos (2010).

Dentro do que nos propomos investigar neste trabalho, bem como daquilo que estamos nomeando como currículo pós-feito, parece-nos perceptível, pelo quadro acima, que o currículo tradicional está assentado sob a lógica das monoculturas. Por outro lado, a proposta de currículo pós-feito, em nossa compreensão, está alinhada ao que é apresentado pelas ecologias. A seguir, tendo como aporte teórico Santos (2010), fazemos uma discussão mais detalhada, explicitando o que caracteriza cada uma das lógicas de produção de não-existência. Concomitantemente, apresentamos os contra-argumentos propostos pela sociologia das ausências para superação da desvalorização e da invisibilização de outros modos de produzir ciência.

A primeira lógica, da monocultura do saber e do rigor do saber, defende o saber único, exclui, portanto, todos os demais saberes que não se enquadram nos rigores estipulados pela alta cultura. Conforme Santos (2010, p. 102), é o meio de produção mais eficaz de inexistência: “Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade

e qualidade estética, respectivamente”. Ambas se auto intitulam, dentro de suas áreas, como absolutas, conseqüentemente, tudo que não é legitimado ou reconhecido pelo cânone é designado como inexistente.

A ecologia de saberes diz que esta lógica “[...] tem que ser confrontada com a identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente nas práticas sociais” (SANTOS, 2010, p. 106), isto é, a legitimação e o reconhecimento passa pela coexistência dos diversos saberes com os denominados científicos. Esta é também uma das lógicas que subjaz à concepção de currículo pós-feito, isto é, que os conhecimentos dialoguem entre si, que se complementem. Assim, como na ecologia dos saberes, no currículo pós-feito a aprendizagem é entendida como cíclica: a partir de um conhecimento, outros surgirão, de modo que um determinado conhecimento pode resultar no esquecimento de outros ou ainda na ignorância destes, a ideia, portanto, não é excluir uma ciência em nome de outra, mas combater a hegemonia posta pelo saber científico, pois “[n]uma ecologia de saberes, a busca de credibilidade para conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemónica [sic]” (SANTOS, 2010, p. 106 - 107).

Nesta perspectiva, o reconhecimento de incompletude é condição *sine qua non* para que os conhecimentos estabeleçam diálogos e debates epistemológicos entre si, visto que a ecologia de saberes visa dar um valor equitativo para outras formas de produzir conhecimento, bem como dar visibilidade a práticas científicas alternativas que não são valorizadas e nem legitimadas. Nas palavras de Santos (2010, p. 107),

[t]rata-se, por um lado, de explorar práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias pluralistas das práticas científicas e, por outro lado, de promover a interdependência entre os saberes científicos, produzidos pela modernidade ocidental, e outros saberes, não científicos.

A segunda lógica da produção de não-existência, refere-se à monocultura do tempo linear, que prega “a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos” (SANTOS, 2010, p. 103); essa ideia, conseqüentemente, exclui a noção de tempo adotado por outras culturas, que divergem dessa filosofia. Na educação escolar indígena, por exemplo, a concepção de tempo é totalmente diferente da dos não indígenas, pois para eles o ato de aprender não se limita à hora relógio; a aprendizagem se dá o tempo todo e em todos os espaços da Terra Indígena, por isso é bastante complicado para eles se adequarem ao tempo estipulado

por um currículo tradicional, que apresenta quando, quem e como cada objetivo deve ser ensinado para os alunos.

Deste modo, “[e]sta lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado como avançado” (SANTOS, 2010, p. 103). Esta é a lógica que caracteriza a sociedade moderna capitalista, na qual tudo gira em torno da urgência, da rapidez, pregando que quanto mais conhecimento for adquirido maior será o desenvolvimento econômico, cultural e social.

Contrariando a lógica temporal unidimensional, a ecologia das temporalidades, proposta pela sociologia das ausências, afirma que o tempo linear, é somente uma entre as várias percepções de tempo existente, pois há também “[...] outras concepções como o tempo circular, o tempo cíclico, o tempo glacial, a doutrina do eterno retorno e outras concepções que não se deixam captar adequadamente pela imagem de um tempo em linha recta [*sic*]” (SANTOS, 2010, p. 109).

Em se tratando, por exemplo das populações indígenas, a concepção de tempo linear, engessa e dificulta o modo de ser indígena em relação ao seu modo de ensinar e aprender. Sobre o calendário escolar, há muitas contradições, pois, feriados como: carnaval, dias das crianças, finados, dentre outros não são relevantes para eles, visto que eles possuem suas próprias datas significativas, mas que não são consideradas pelo calendário não indígena. Há, portanto, a necessidade de um calendário próprio, no qual sejam respeitadas suas diferenças culturais e religiosas, pois

[...] as diferentes culturas e as práticas que elas fundam possuem regras distintas de tempo social e diferentes códigos temporais: a relação entre o passado e o futuro; a forma como são definidos cedo ou tarde, o curto e o longo prazo, o ciclo da vida e a urgência; os ritmos de vida aceites, as sequências, as sincronias e diacronias (SANTOS, 2010, p. 109).

Outra questão que deve ser considerada em relação ao tempo é sobre as épocas de plantio ou colheita. Nestes períodos, muitas crianças acabam faltando no período escolar ou até mesmo abandonando a escola, pois diferentemente dos não indígenas, a concepção de infância também difere da do branco. Na Terra Indígena, desde cedo as crianças executam certas tarefas ou atividades, como: ajudar nos trabalhos e sustento da família, cuidar de irmãos mais novos, andar sozinhos pela mata, manusear determinados utensílios (faca, machadinha e arco, dentre outros). Ou seja, faz parte da cultura indígena inseri-los desde a infância em práticas de subsistência.

Ainda sobre o tempo e a aprendizagem, essa comunidade Guaraní entende que a ação de aprender é um processo contínuo e ininterrupto, que não se restringe a hora-relógio. Isto é um grande agravante para a educação escolar indígena, pois muitas vezes, os alunos estão envolvidos em uma aula<sup>36</sup> com alguma liderança da comunidade, e esta precisa ser interrompida, pois o tempo acabou. Ao contrário das sociedades não indígenas, o tempo para eles é um aliado e não um controlador de suas vidas, pois conforme Santos (2010, p. 109),

[a]s diferentes culturas criam diferentes comunidades temporais: algumas controlam o tempo, outras vivem no interior do tempo, algumas são monocrônicas [sic], outras, policrônicas [sic]; algumas centram-se no tempo mínimo necessário para levar a cabo certas atividades [sic passim], outras, nas actividades necessárias para preencher o tempo; algumas privilegiam o tempo-horário, outras o tempo-acontecimento, subscrevendo dessa forma diferentes concepções de pontualidade; algumas valorizam a continuidade, outras, a descontinuidade, para algumas o tempo é reversível, para outras, é irreversível; algumas incluem-se numa progressão linear, outras, numa progressão não-linear.

Esta é, portanto, a perspectiva defendida pela sociologia das ausências, isto é, que não haja cânones temporais únicos, fixos e rígidos, pois o tempo, assim como muitas outras coisas inventadas pelo homem, é também uma construção social, que difere, dependendo da cultura a que serve. É por isso que Santos (2010) defende a libertação das práticas sociais da ditadura temporal estipulados pelos cânones hegemônicos, possibilitando assim a restituição da autonomia temporal específica. Ainda segundo Santos (2010, p. 110), “[u]ma vez que as temporalidades sejam recuperadas e dadas a conhecer, as práticas e sociabilidades que por elas se pautam tornam-se inteligíveis e objectos credíveis de argumentação e de disputa política”.

A terceira lógica da produção de não-existência proposta por Santos (2010), é a da classificação social. Esta lógica naturaliza as diferenças, de modo que a população é dividida em categorias, porém as hierarquias são naturalizadas, como algo posto que assim deve ser perpetuado e passado a outras gerações. Logo, “[a] relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior (por exemplo, o “fardo do homem branco” na sua missão civilizadora)”, (SANTOS, 2010, p. 103). Nesta lógica, a classificação racial e sexual são os principais expoentes.

Para contestar e contrapor esta lógica excludente, a sociologia das ausências traz a ecologia dos reconhecimentos, exigidos por grupos feministas, pós-coloniais, camponesas, dos povos indígenas, dos grupos étnicos, de gays e lésbicas, dentre outros. Para Santos (2010),

---

<sup>36</sup> Essa questão será mais discutida nos capítulos de análise, no qual um dos participantes relata esta dificuldade.

embora todas as lógicas de não-existência tenham como objetivo desqualificar, invisibilizar as práticas e seus agentes, na lógica da classificação social, Santos (2010, p. 110), afirma que “[...] a desqualificação incide prioritariamente sobre os agentes, e só derivadamente sobre a experiência social (práticas e saberes) de que eles são protagonistas”. A classificação em todos os âmbitos é bastante nociva, tendo em vista seu caráter de naturalizar as hierarquias presentes entre dominador e dominados.

Em relação às populações indígenas essa questão foi e ainda é bastante presente, pois foi por meio da classificação que os colonizadores identificaram e classificaram os diferentes e os iguais. Foi, portanto, com base nesses critérios classificadores que as populações indígenas foram dominadas e exploradas, pois foram consideradas como uma raça inferior, desprovida de conhecimentos e inteligência. De acordo com Santos (2010, p. 110), “[a] colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental, consiste em identificar diferença com desigualdade, ao mesmo tempo que arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente”.

Ainda hoje, em nome da classificação racial, a colonialidade do poder, sabendo que a escola é uma agência formadora de cidadãos, tenta impor às sociedades colonizadas sua forma de pensar, agir e produzir conhecimento; prova disso são os currículos, materiais didáticos, calendários e metodologias eurocêntricas que intencionam homogeneizar formas diferentes de pensar e de ser.

Para confrontar com a tese pregada pela colonialidade do poder, a sociologia das ausências, Santos (2010) propõe uma nova articulação entre os princípios de igualdade e de diferenças, indicando novos espaços de diálogos para possibilidade de diferenças iguais. Em outras palavras, seria “uma ecologia feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2010, p. 110), na qual diferenças não sejam motivos para exclusão, preconceito e invisibilização social.

A quarta lógica da produção da não-existência é a da produção da inexistência. Nessa perspectiva, as lógicas particulares ou locais, são suplantadas pelas globais e universais. “Nos termos dessa lógica, a escala adotada como primordial determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas. Na modernidade ocidental, a escala dominante aparece sob duas formas principais: o universal e o global” (SANTOS, 2010, p. 104). Santos ressalta que a globalização é a escala que tem vigorado, há duas décadas, de uma forma avassaladora nos mais variados campos sociais. Nas palavras do pesquisador (SANTOS, 2010, p. 104), “[t]rata-se da escala que privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo globo e que, ao fazê-lo, adquirem prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais”. Dentro desta perspectiva, as teorias e os conhecimentos produzidos localmente e/ ou de forma particular não são reconhecidos pela lógica dominante, portanto, não existem.



Para contestar esta lógica universal e global, a sociologia das ausências, apresenta, a ecologia das trans-escalas, que propõe o confronto pela sociologia das ausências “através da recuperação simultânea de aspirações universais ocultas e de escalas locais/globais alternativas que não resultam da globalização hegemônica [sic]” (SANTOS, 2010, p. 112). A proposta da ecologia das trans-escalas se conecta, perfeitamente, ao que estamos denominando como currículo pós-feito, visto que assim como esta ecologia, o currículo busca dar visibilidade, reconhecimento e legitimidade às práticas sociais criadas e geridas, localmente, para um contexto específico. Nessa perspectiva, rejeitam-se práticas globalizadas hegemônicas que não cabem, por exemplo, em contextos linguística e culturalmente complexos, como é o caso das populações indígenas. É por isso que segundo Santos (2010, p. 113),

[m]uitos dos movimentos emancipatórios das últimas décadas começaram por ser lutas locais travadas contra a exclusão social imposta ou intensificada pela globalização neoliberal. Só mais recentemente esses movimentos desenvolveram articulações locais/globais mediante as quais se globalizaram de forma contra-hegemônica [sic].

A quinta e última lógica de não-existência, denominada como lógica de não-existência segue as normas de produtividade capitalista, consequentemente tudo que não faz a economia crescer e que não dá lucro não é legitimado. Nesta perspectiva, o crescimento econômico justifica qualquer atrocidade, seja em relação à natureza ou ao ser humano, pois “[...] o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável e, como tal, é inquestionável o critério de produtividade que mais bem serve esse objetivo. Esse critério se aplica tanto à natureza como ao trabalho humano” (SANTOS, 2010, p. 104). Nesta direção, projetos locais, tais como os articulados e desempenhados pelas comunidades indígenas (agrofloresta, confecção de artesanatos, cultivo de sementes) não têm valor capital, não gera receita para a sociedade capitalista. Os métodos e as técnicas tradicionais empregados pelos indígenas não são reconhecidos e tampouco valorizados dentro do sistema capitalista, o qual os classifica-os como preguiçosos, ignorantes, primitivos e ultrapassados. É assim que age a lógica produtivista, nas palavras de Santos “[...] a não- existência é produzida sob a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e que, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (p. 4).

Assim, opondo-se a esse caráter negativo, a sociologia das ausências atua no sentido de identificar essas experiências locais taxadas como menores, inferiores, invisibilizadas e dadas como inexistentes concedendo-lhes um novo *status* livre desse sistema de produção e tornando-as presentes.

Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas [sic passim], a sua credibilidade pode ser discutida e argumentada e as relações com as experiências hegemônicas podem ser objeto de disputa política. A sociologia das ausências visa, assim, criar uma carência e transformar a falta de experiência social em desperdício da experiência social. Com isso, cria as condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo e, por essa razão, contribui para ampliar o mundo e dilatar o presente (SANTOS, 2010, p. 6).

Esta é a base pregada pela ecologia de saberes, isto é, que não há uma única maneira de ver, entender e agir no mundo e, assim como as pessoas, as experiências e os conhecimentos são plurais e heterogêneos. Desse modo, para confrontar a lógica produtivista, Santos (2010), sugere a ecologia das produtividades, a qual tem como princípio recuperar e valorizar os sistemas alternativos de produção, criados, organizados e geridos pelas próprias comunidades, como por exemplo, associações de bairros, cooperativas, comunidades indígenas e quilombolas ou seja, aquelas desprezadas, desacreditadas pela lógica produtivista.

Assim, ao término dessa discussão a respeito das lógicas de não-existência e a das ecologias propostas pela sociologia das ausências como forma de contestação e superação de exclusão, de desvalorização e de preconceitos contra aqueles que não seguem os padrões estabelecidos pelo mundo moderno capitalista ocidental, acreditamos que o currículo pós-feito pode ser conceituado como algo que reconhece e valoriza o múltiplo, o plural, portanto sem pretensão de ser absoluto ou único. Diante disso, sugerimos que o currículo pós-feito indígena possa ser elaborado tendo como base a teoria das ecologias, que preze o plural, que considere e valorize o diálogo e a conexão com outros conhecimentos.

Portanto, após termos feito toda essa discussão teórica, conceituamos currículo pós-feito, em primeiro lugar, como uma das possíveis formas dentre as muitas existentes de se pensar currículo, logo, sem pretensão de ser absoluto e tampouco único.

Em segundo lugar, por ter como princípio o diálogo entre os diferentes conhecimentos, a concepção de currículo pós-feito se enquadra na teoria da ecologia de saberes (SANTOS, 2010), sendo, assim, uma vertente aberta, não linear e não fixa que legitima e reconhece:

- Outros saberes (inclusive os denominados científicos);
- Outras temporalidades, portanto, abrange as várias temporalidades presentes em diferentes culturas;
- Outros agentes e outras práticas e saberes, portanto, preza o princípio dos reconhecimentos, o qual procura identificar as diferenças iguais em legitimidade;

- Outras escalas (trans-escala), pois há uma rejeição à escala global como dominante, por conseguinte respeita e valoriza os conhecimentos e as ações orquestradas, localmente, sendo assim, uma das suas principais ações é (des)globalizar o local em relação à globalização hegemônica (SANTOS, 2010);
- Outras produtividades, que consistem em recuperar formas alternativas de produção e organização econômica populares, consideradas menores e insignificantes pela sociedade moderna capitalista.

O currículo pós-feito, também pode ser considerado como pensamento de fronteira, tendo em vista seu caráter de resistência política, social, cultural e epistêmica, pois é por meio do currículo, fruto de reflexões e de práticas sociais, que a população indígena Guarani do Pinhalzinho, tem a possibilidade de dar uma resposta epistêmica ao projeto eurocêntrico civilizatório. Sendo assim, o currículo pós-feito é epistemicamente transgressor, uma vez que nasce da necessidade de enfrentamento da população indígena Guarani do Pinhalzinho de se apropriar e ressignificar a escola (instrumento de ação civilizatória do colonizador), documentos, materiais e metodologias de ensino trazidos e implantados por agentes externos em algo que sirva aos propósitos políticos, sociais e culturais dela. O currículo pós-feito, como o próprio nome indica, não é prescritivo, mas descritivo, uma vez que sua formulação se dá a partir das práticas vivenciadas nos amplos processos de ensino-aprendizagem mencionados acima. É flexível, uma vez que, sendo descritor das práticas e não prescritor delas, engloba mudanças e adequações necessárias às práticas contextualizadas social, cultural e historicamente. Assim, embora possa ser escrito, sua reescrita é permanente, com vistas a inserir essas mudanças e adaptações.

Finalizada a teoria que embasou este estudo, nos próximos capítulos, analisamos os dados a partir das vozes (indígenas Guarani / Estado) que participam desse complexo contexto social.



## 5 DISCURSOS COLONIZADORES / DECOLONIZADORES: VOZES DISSONANTES

A partir do arcabouço teórico aqui construído, o qual nos deu sustentação para análise, neste capítulo, intencionamos responder a esses objetivos da tese, que são: verificar quais vozes constituem o processo construção do currículo dessa escola indígena e analisar como se entrecruzam essas vozes, bem como as implicações dessas relações dialógicas (BAKHTIN, 2003), no processo de construção curricular em questão.

Para isso, retomamos o percurso sócio-histórico da entrada do Estado nesse território indígena, a implantação da escola em 1911, assim como os propósitos que esta instituição tinha em relação aos indígenas e de como estes, ao longo dessas décadas, têm transformado uma instituição que serviu como meio de dominação em instrumento de luta política e ideológica.

Em linhas gerais, podemos dizer que a história da escola/educação escolar indígena dos Guarani do Pinhalzinho se divide em dois momentos. No primeiro momento ocorre a instalação da instituição escola pelo Estado, nesta Terra Indígena, com o propósito de exploração e dominação linguística e cultural. Conforme relatos do docente Awa Weradju (excerto 1), isso acontece com a chegada do Estado e a instalação da escola.

O segundo momento acontece com a tomada de consciência dessa comunidade em relação às perdas que teve, ao longo de mais de um século, isto é, desde a entrada do Estado e da escola. Essa tomada de consciência faz com que os indígenas vejam a necessidade de *tomarem* a escola, dando a ela um novo significado e uma nova função, que é servir como instrumento de luta e resistência. Sendo assim, para efeitos desta análise, nos propomos a refletir e analisar a partir da perspectiva e discursos desses Guarani a respeito de como vêm ocorrendo a construção e transformação dessa escola indígena.

Para tanto, este capítulo de análise está organizado do seguinte modo: 5.1. Do colonialismo à colonialidade: *a escola é o braço mais forte do Estado aqui dentro...*, traçamos um histórico, contextualizando os discursos dos participantes com a teoria especializada sobre o histórico da educação escolar no Brasil e analisando o entrecruzamento de vozes dos participantes e do Estado. Na seção, 5.2 colonialidade do poder, do ser e do saber: *Quando estado entrô e foi podendo e foi ensinando a língua dele, foi ensinando os cálculos...*, analisamos como a colonialidade do poder tem mantido práticas colonialistas nessa comunidade indígena e como esta responde a essas investidas e, por fim, na subseção, 5.2.1 Decolonizando a escola: *Opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente*, refletimos a partir dos dados sobre os processos de transformação da instituição escola, símbolo de dominação, em instrumento de luta.

### 5.1 DO COLONIALISMO À COLONIALIDADE: *A ESCOLA É O BRAÇO MAIS FORTE DO ESTADO AQUI DENTRO...*

A história da colonização nos mostra que o sistema escolar foi implantado nas Terras Indígenas com o firme propósito de dominar e escravizar as populações indígenas. Para isso, a escola impôs sua língua, sua cultura e seus conhecimentos. A escola foi, portanto, a voz do Estado dentro dos territórios indígenas, voz que se sobrepôs, inicialmente, às vozes dos indígenas, visto que eles precisaram entender como funcionavam as engrenagens de poder do não indígena para depois buscar meios e estratégias de luta e defesa. Todavia, apesar dos enfrentamentos constantes realizados pelas populações indígenas, desde então, a voz do Estado não pôde mais ser contida e ela se proliferou em forma de decretos, leis e diretrizes curriculares, por meio dos quais, práticas colonialistas permanecem presentes ainda hoje. Essa afirmação nos leva a reconhecer que as heranças do colonialismo continuam a existir, atuando em várias direções e em diversos segmentos da sociedade indígena.

O trecho que intitula esta seção ratifica o que mencionamos acima, pois ao afirmar que a *“a escola é o braço mais forte do Estado aqui dentro”*, um dos professores indígenas participantes da pesquisa nos permite inferir a intenção do Estado em dominar os territórios indígenas em todos os aspectos (econômicos, culturais, linguísticos, religiosos e educacionais). Entretanto, isso não significa que o Estado não encontre resistência por parte das populações indígenas, pois se na época do colonialismo, por despreparo e desconhecimento das reais intenções do colonizador, esse enfrentamento ocorreu por meio de lutas violentas ou fugas para se protegerem, hoje em dia, essa luta é feita também por meio de reivindicações e de resistência às ciências e às políticas eurocêntricas.

Para que possamos compreender melhor a afirmativa que está sendo analisada, faz-se necessário que a contextualizemos, explicando em que circunstâncias a fala destacada foi dita. Essa afirmação foi feita durante uma entrevista semiestruturada (novembro, 2018) com um professor indígena sobre o papel da escola na Terra indígena, após vitórias de candidatos, cujos programas de governos, tanto nas esferas municipais, estaduais e federal não previam políticas afirmativas para as populações indígenas e demais minorias. O cenário desenhado tem se confirmado, tendo em vista a atual conjuntura política de cerceamento e desconsideração dos grupos minorizados/minoritários no país. Desse modo, fizemos uma retrospectiva ao passado, lembrando os objetivos que as escolas tinham perante as populações indígenas – catequização, assimilação, aculturação e dominação. Entretanto, o que era um instrumento do colonizador tem se transformado na principal arma de luta e resistência política das populações

indígenas. Ou seja, eles têm buscado se apoderar da escola, desconstruindo-a e inserindo valores e identidades indígenas, de modo que ela já não pode mais ser chamada de agência colonizadora. Salvo todas as dificuldades ainda enfrentadas, esta escola neste território indígena é vista como símbolo de empoderamento e engajamento político, pois além de ensinar e instruir academicamente, também tem como objetivo formar lideranças, por meio de uma educação que problematiza e que resiste às práticas homogeneizadoras e excludentes.

Dito isso vamos analisar na íntegra o excerto onde está inserida a afirmação mencionada acima:

Excerto 1:

**Rosana:** (...) assim a escola assim na, na, na história do, dos indígenas já teve e tem um papel muito importante tanto para o mal quanto para o bem né? Então olha só ela é uma instituição que foi apresentada aos indígenas pelo colonizador e serviu como meio de dominação de muitas populações indígenas que foram obrigadas a abandonar as suas línguas, culturas, religiões ela FOI instrumento de dominação di... né? Di é morte e violência física e simbólica, foi por meio da escola começou lá, começou lá com os jesuítas né? Você que é da história sabe até melhor do que eu, por meio de políticas implantadas pela escola, MAIS hoje nós vemos que as escolas nas terras indígenas são MUITO importantes né? É é ela ocupa um lugar de preponderância mesmo, tudo se articula a partir da escola e também da igreja a gente vê muitas essas questões, é, a escola, a igreja elas são agências de de letramento e de articulações de ideias, políticas econômica enfim... como é que você acha que essa escola nascida do colonizador tornou-se uma instituição tão necessária para os interesses e as necessidades pra vocês, por que isso aconteceu? É é até IRÔNICO né se a gente for pensar... era algo que era usado como instrumento de dominação e hoje vocês pegaram esse instrumento e transformaram em instrumento de luta, agência de luta né?

**Awa Weradju:** quando a gente começa, quando nós começamos ah aqui na escola aa problematizar e o pertencimento histórico né? Um projeto que nós fizemos aqui foi um ano passado éééé, nós como fizemos uma linha do tempo, nós começamos ao, quando nós fazemos as pesquisas com os mais velhos e depois nós trazemos e problematizamos na escola com os alunos e vamo articulano né ééé, quando nós começamos a fazer, por exemplo, é pesquisas bibliográficas né, éé, quando nós começamos fazer a memória junto com os mais velhos, desde 1850, a partir do que tem relatos da comunidade já. Em 1904 quando a terra declarada terra indígena e 1911 a abertura de uma escola aqui na comunidade né, quando nós vamos começar e quando nós pegamos todos os dados coletados tanto de bibliografia quanto de memória dos mais velhos nós chegamos a uma conclusão no final, nós temos dois processo, **nós temos um processo de autonomia verdadeira da comunidade que nós podemos dizer que é o período de 1850 até 1904**, da qual a comunidade tinha autonomia, da qual o nosso povo guarani nhandéwa aqui, da terra indígena Pinhalzinho tinha autonomia sobre o seu território. **A partir de 1904 quando a terra é declarada e é feita de certa forma entre aspas a demarcação do território, nós vamos perdendo autonomia do nosso, a nossa autonomia Guarani, porque o estado começa a entrar dentro da aldeia**, quando o estado entra dentro da aldeia e é feito como está nos documentos né, a divisão, a venda, a divisão das terras para que tudo e tal, quando o **estado entra como um articulador, mediador nesse momento, nós perdemos a nossa autonomia**, nós vamos perdeno a nossa



*autonomia aqui dentro porque o estado a partir daí então ele vem começa aaa dizer que aqui agora tem uma terra demarcada, o estado começa a entrar com SPI (Serviço de Proteção ao Índio), ele começa a interagir aqui dentro, trazendo a escola é como nos documentos a gente acha referências de uma escola aberta aqui em 1911. Ééé ali a gente vê que a gente começou a perder autonomia, a gente começou a perder autonomia o estado começou a entrar aqui dentro com uma forma, de o que? De integrar nossos, os nossos mais velhos, nossos, o meu bisavô, os nossos bisavóss, ao, ao sistema da sociedade majoritária. Quanduu, e esse processo, **ELES FORAM BONS NISSO DAÍ**, e nesse processo vai se perdendo muitas coisas né, vai perdendo-se língua, vai se perdendo ééé a religiosidade, vai perdendo um pouco do conhecimento de plantio, colheita, caça e pesca né, foi, foi nos confinano a nós termos nossas atividades somente dentro desse espaço que foi demarcado né, antes nós temos autonomia que daí nós entendíamos nosso território como um todo né, nós vamos ter é, é essa ideia. **QUANDU...** e essa ideia vai levar quase ummm, ela vai levar várias gerações aí né, quando nós nos demos conta desse processo, quando nós se demos conta desse processo, nós já estava muito incluído nessa ideologia de viver trabalhando desse jeito, né?*

*Rosana- perdeno a identidade ...*

*Awa Weradju: Isso, a partir do momento, a partir do momento em que os mais velhos e os adultos que aqui lutava começaram a ver que foi a escola que trouxe isso, eles também reivindicam também, com as décadas de 80, eles também vão reivindicando o que? A não, que a escola, ela tem que ser diferente, nós queremos a nossa língua estamos vendo que, esses adultos começa a sentir o peso, de ter perdido, porque os pais deles tinham a língua e, a partir do momento que o estado entrou, eles forammm, eles foram podendo muitas manifestações culturais do nosso povo né, quando estado entro e foi podendo e foi ensinando a língua, foi ensinando os cálculos, foi ensinano isso, foi podano, essas crianças que se tornaram adultos na década de 80 sentiu o peso disso, porque, porque quando é, foi o processo de, de enfrentar novamente as pessoas começava a falar: vocês não são mais índio né? Vocês não falam, vocês não têm mais a, a cultura isso... O que acontece? A nova escola que surge agora nas décadas de 80, esses adultos que perderam isso, senti a necessidade de reivindicar. Poxa!!! Essa mesma escola que tomou isso de nós né, não foi só a escola né, não é não, não tou dizendo que foi só a escola, foi todo um processo histórico né, até de resistência dentro do território né, até de forma de denunciar certas coisas aqui que estava acontecendo para para continuação, pra resistência aqui dentro teve que se aprender muitas coisas de fora né, só que não é, eu não tô dizendo que é exclusivamente à escola, **mas a escola teve uma contribuição, e que a escola é o braço mais forte que o Estado teve aqui dentro.***

*(Entrevista - novembro de 2018).*

No excerto 1, Awa Weradju nos traz dados históricos valiosíssimos sobre a presença dos Guarani nesta Terra Indígena, por volta de 1850. Os fatos históricos aqui mencionados por este participante estão registrados em documentos existentes na Terra Indígena e também na memória da comunidade, recuperada por meio da oralidade. A história oral tem sido bastante usada e cultivada por esta comunidade indígena, apesar de viver, cotidianamente, sob a pressão de uma cultura escrita, na qual tudo que é registrado graficamente tem mais valor. A oralidade, no entanto, foi/é uma forma de registro bastante empregada, tendo em vista que muitas coisas que sabemos sobre as culturas indígenas têm sido por meio dela. Com isso, não estamos menosprezando ou inferiorizando a cultura escrita, ao contrário, dentro desse viés de pesquisa

decolonial que propomos, entendemos como legítimos todos os modos de produzir e partilhar conhecimento.

Outro fato que não pode ser desconsiderado é em relação à amplitude do projeto civilizador, o qual almejava alcançar e dominar todos os territórios indígenas, de modo que eles servissem aos interesses dos grupos dominantes; para isso o instrumento escolhido foi a escola. É importante lembrarmos que o período aqui mencionado diz respeito às ações e políticas adotadas no período pós-colonial, mas que ainda visava à dominação e à usurpação dos recursos naturais do território, via mão de obra indígena.

Ao constatarem a resistência e a insubordinação dos indígenas, os grupos dominantes não indígenas viram que a força física não era mais eficiente, tendo em vista a coragem e o conhecimento do território por parte dos indígenas, que facilitava diferentes formas de resistência. A escola foi entendida como instrumento mais adequado de dominação, com a imposição da língua e da cultura desses grupos dominantes. Desse modo, com um discurso envolvente, que iria demarcar e legalizar o território indígena, o Estado estabeleceu os limites da Terra Indígena do Pinhalzinho e passou a interferir sobre a vida dos indígenas com o firme propósito de continuar o que foi iniciado no período colonial – a dominação, a exploração e a invisibilização dessa população.

Em relação à perda de autonomia descrita por Awa Weradju, podemos entender que ela se deu em vários aspectos, por exemplo, a língua os indígenas que deveriam falar, a cultura que deveriam seguir e a religião que deveriam professar. No entanto, o que não deixa dúvida é o momento em que isso ocorre, isto é, “[a] partir de 1904 quando a terra é declarada e é feita de certa forma entre aspas a demarcação do território, nós vamos perdendo autonomia do nossoo, a nossa autonomia Guarani, porque o estado começa a entrar dentro da aldeia”.

Fica evidente, pela marcação temporal – 1904 (excerto 1), que a partir do momento em que o Estado adentra no espaço indígena “como um articulador, mediador”, inicia-se também o processo de controle cultural, identitário e, consequentemente, perda de autonomia. Os adjetivos - *articulador e mediador* - usados pelo participante, nos fornecem indícios do discurso usado pelo Estado para conquistar a confiança dos Guarani. Ao criar um órgão com vistas a proteger os indígenas, o Estado apresenta-os como incapazes. Deste modo, é o Estado quem precisa se responsabilizar não apenas pela proteção, mas também por toda a mediação com os não indígenas. Neste processo, defende os interesses dos grupos dominantes, delimitando e limitando o território indígena, em nome da proteção dos grupos minorizados. E como sabiamente verbaliza o participante, “eles [o Estado] foram bons nisso daí”, pois, essa população indígena que a esta altura já se encontrava acuada pela sociedade majoritária e na

iminência de perder o pouco que lhes restava, não viu outra alternativa senão se submeter ao jugo do sistema governamental não indígena.

A demarcação de terras sempre foi uma pauta importante para esta e também outras comunidades indígenas, por isso o Estado, espertamente, usou esse discurso pacificador e conciliador para adentrar nas Terra Indígenas. Evidentemente que, com esta afirmação, não estamos dizendo que os Guarani do Pinhalzinho eram ingênuos ou que desconheciam as reais intenções do Estado, pelo contrário, pois como a própria história do Brasil retrata, foi à custa de muita violência (NOBRE, 2005), que milhares de indígenas e suas respectivas culturas foram extintos. Esta, provavelmente, foi a realidade de muitas populações colonizadas nas Américas, as quais, para sobreviver, não viram outra alternativa a não ser ceder, pois embora aqui estejamos analisando a história específica dessa comunidade, acreditamos, que assim também possa ter ocorrido em outras Terras Indígenas, visto que este foi um projeto amplo realizado em todo o território brasileiro. O discurso da colonização/colonialidade das Américas afirmava que as nações civilizadas do ocidente transformariam os indígenas em civilizados, tirando-os da condição de primitivos e selvagens, e trazendo-lhes progresso e prosperidade.

Assim, orientado para um discurso progressista usado como forma de manipulação e ocultação do projeto civilizatório assimilacionista, chegou em 1911, a esta comunidade indígena, o Serviço de Proteção ao Índio e, juntamente com ele, a escola<sup>37</sup>, ou seja, o *braço do Estado*. O decorrer dessa história e o resultado dessa política assimilacionista é o controle, a invisibilidade de conhecimentos, de culturas e de identidades, enfim, perdas culturais em diferentes aspectos. Nas palavras de Awa Weradju: “[...]e nesse processo vai se perdendo muitas coisas né, vai perdendo-se língua, vai se perdendo é é é a religiosidade, vai perdendo um pouco do conhecimento de plantio, colheita, caça e pesca né [...]” e também de território, pois embora o Estado ao adentrar demonstrasse intenção de demarcar esta Terra Indígena, legalizando, juridicamente, o espaço habitado por esta população Guarani, na prática isso não se efetivou, pois como bem verbaliza Awa Weradju, a demarcação foi feita entre aspas, visto que até hoje, ainda há na justiça, luta pela demarcação correta desse território, o que pode ser entendido que o Estado só fez esta promessa para implantar seu projeto civilizatório e também se apropriar das terras indígenas.

Essa postura autoritária e controladora denota que o Estado, detentor de autoridade política, comandava os recursos e os meios de produção de trabalho dessa população indígena.

---

<sup>37</sup> Para maior conhecimento sobre o histórico da escola do Pinhalzinho, atualmente denominada, Escola Estadual Yvy Porã ver Kondo (2013); Dominglês (2010); Projeto Político Pedagógico (PARANÁ, 2019).

Sendo assim, a construção do projeto civilizatório, objetivava a dominação nos âmbitos políticos, econômicos e culturais dessa comunidade indígena.

Todo esse processo de dominação e controle, de acordo com Awa Weradju, vai perdurar até a tomada de consciência desses Guarani, ou seja, quando eles percebem que precisam lutar pelos seus direitos sociais, o qual inclui o direito a uma educação indígena própria. Conforme discutimos no capítulo 4, sobre a história da escolarização no período colonial e, se considerarmos que o segundo período “[a]s Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório” (NOBRE, 2005, p. 1), teve início na metade do século XVIII e se estendeu até meados do século XX, podemos dizer que a entrada do Estado e a instalação da escola na Terra Indígena do Pinhalzinho ocorre na segunda fase desse período, denominada O império, a Primeira República e as Ditaduras, mais especificamente na Primeira República, quando em 1910, segundo Nobre (2005), foi criado o SPI. Os dados históricos de Nobre coincidem com o relato de Awa Weradju, que diz que a Terra Indígena foi demarcada em 1904 e, em 1911 já há referência da abertura de uma escola “[...] o estado começa a entrar com SPI (*Serviço de Proteção ao Índio*), ele começa a interagir aqui dentro, trazendo a escola é como nos documentos a gente acha referências de uma escola aberta aqui em 1911”.

Em termos de política indigenista, o projeto civilizatório tinha como princípio a integração do índio à “sociedade nacional”. O indígena deveria ser incorporado pela nação e deveria ser transformado em cidadão nacional. Essa era uma das estratégias de ação do estado-nação sobre todos os habitantes indígenas do território, com objetivo de controle. Esse fato também é mencionado por Awa Weradju, o qual aponta que a autonomia e o poder de decisão que eles, até então possuíam começaram a ser perdidos, a partir dessa política de integração proposta pelo Estado, tendo como instrumento o SPI. De acordo com Grosfoguel (2016, p. 129 - 130), a modernidade

[...] es um proyecto civilizatorio y, como dicen los(as) pensadores(as) críticos indígenas del planeta, constituye una civilización de muerte porque ha destruido más formas de vida (humana y no humana) que ninguna otra civilización en la historia de la humanidad. La modernidad es una civilización “ecologicida” al punto que hoy día no sabemos si la especie humana u otras especies sobrevivirán a la civilización occidental.

Para contextualizarmos como ocorreu o projeto civilizatório, as escolas nesta fase se assemelhavam a uma escola rural, e o ensino era ministrado por professores não indígenas, pois tinha como princípio ensinar os conteúdos necessários à cidadania nacional, o que implicava ensinar os indígenas a ler e escrever em língua portuguesa (NOBRE, 2005). Embora nesta fase

a educação dos indígenas não tenha ficado exclusivamente sob a responsabilidade da igreja, esta instituição conforme o autor citado anteriormente, se manteve por perto, com as missões evangelizadoras até a ditadura.

As ideias civilizatórias e evangelizadoras, ainda que não desaparecessem, viriam ser complementadas por uma nova proposta, sob o rótulo que acabou por constituir-se como “proteção” - Decreto 8072 de 20/06/1910 (Netto, 1997). A novidade é a oficialização da educação primária nas Aldeias e um programa leigo de instrução dos índios, previsto nos Regulamentos do SPI. Pela primeira vez a responsabilidade da educação indígena deixava de ficar, como secularmente vinha sendo, a cargo exclusivamente do clero (NOBRE, 2005, p. 4).

A secularização da educação indígena está relacionada com o projeto de estado-nação que implica, entre outras coisas, fazer com que os cidadãos nacionais partilhem certos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania e, principalmente, seja construída uma narrativa de nação, com história, língua e cultura comuns. Para isto, a educação devia estar sob o controle do Estado. É por isso que em seu relato Awa Weradju menciona que eles foram “perdendo” a língua, a religiosidade e seu modo de viver. Essa perda é substituída pela presença da língua portuguesa e pelos modos de vida adequados ao projeto de estado-nação que se pretendia estabelecer. A substituição da língua, da religiosidade e dos modos de vida indígenas foram/são baseadas no processo de inferiorização e negação desses em favor de outra língua, outra religiosidade e outros modos de vida “mais adequados”, estabelecidos pela colonialidade do poder, do saber e do ser, cujo princípio é calcado na classificação racial/étnica da população mundial. De modo que a colonialidade do poder ao entender e defender que existem raças/etnias superiores a outras, também entende que estas consideradas “superiores” podem ditar modelos e padrões em todos os domínios.

Prosseguindo, em 1970, teve início o terceiro período – O ensino bilíngue que se estendeu até o século XXI. No terceiro período, registramos a presença da FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição (NOBRE, 2005). Embora aqui estejamos analisando mais detidamente, somente os períodos mencionados no excerto 1, é importante salientar que em todos os outros a educação escolar indígena, ora mais, ora menos explicitamente, tinha como desígnio o projeto civilizatório do índio, sua descaracterização cultural e sua integração à sociedade nacional.

É somente na década de setenta, na segunda fase do terceiro período – O ensino bilíngue - que surge o Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas, fruto de Organizações Não-Governamentais (doravante, ONGs), de entidades apoiadoras das causas indígenas e de políticas orquestradas localmente, ou seja, aquelas promovidas pelos

próprios indígenas ganham mais notoriedade, pressionando os grupos dominantes a criarem leis que contemplassem e reconhecessem suas especificidades de ser, saber e viver.

De modo geral, podemos dizer que essas políticas integracionistas continuaram até a promulgação da CF (1988), mais especificamente em 1991, quando, segundo Cavalcanti (1999), a educação indígena é incluída na CF e passa ser responsabilidade do governo. É mais ou menos nesse período também, segundo Awa Weradju, que seu povo se deu conta dos objetivos desses processos integracionistas do indígena à sociedade majoritária, “[...] *Quandu... e essa ideia vai levar quase ummm, ela vai levar três gerações aí né, quando nós nos demos conta desse processo, quando nós se demos conta desse processo, nós já estava muito incluído nessa ideologia de viver trabalhando desse jeito, né?*” Nesse trecho da entrevista é possível deduzir o quanto a ação colonizadora foi profunda e eficiente no processo civilizatório, pois ela os condicionou a uma visão que aquilo que a sociedade não indígena estava promovendo era a única opção de educação e de cidadania.

Embora tenha levado bastante tempo, conforme salienta Awa Weradju, para que eles se dessem conta das reais intenções desse projeto civilizatório, eles reconheceram o que estava em processo, que era sua subalternização e sua negação. Assim, ao mesmo tempo que o não indígena incutia no pensamento indígena que os seus saberes e suas culturas não tinham valor, também impingia seus conhecimentos e culturas, sob o pretexto que eles só evoluíam e ascenderiam à condição de civilizados se se integrassem e assumissem uma nova identidade.

Ao término dessa seção podemos dizer que a colonialidade não é um capítulo que ficou no passado, pois a fala analisada acima nos mostra que o controle e o cerceamento das populações indígenas se estendem à atualidade no sistema-mundo-moderno capitalista. Entretanto, apesar de ter havido um longo período de subordinação, essa comunidade Guarani se deu conta que precisava recuperar seu poder de decisão e autonomia. Para discutirmo sobre isso recuperamos um trecho do excerto 1, que demonstra o que acabamos de mencionar “[...] *e essa ideia vai levar quase ummm, ela vai levar três gerações aí né, quando nós nos demos conta desse processo, quando nós se demos conta desse processo, nós já estava muito incluído nessa ideologia de viver trabalhando desse jeito, né?*” Esse fragmento demonstra que eles desejavam/desejam mudanças, para isso eles têm procurado construir um percurso próprio, reconstruindo a educação escolar indígena.

Assim, na seção seguinte, discutiremos como a colonialidade se manifesta nessas três dimensões – do poder, do ser e do saber, observando os movimentos de decolonização promovidos pela comunidade escolar do Pinhalzinho, assim como as contribuições das teorias decoloniais nesse processo.



## 5.2 COLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER: ***QUANDO ESTADO ENTRÔ E FOI PODANDO E FOI ENSINANDO A LÍNGUA DELE, FOI ENSINANDO OS CÁLCULOS...***

Grosfoguel, retomando Mignolo, assinala que a colonialidade é a face obscura da modernidade (GROSFOGUEL, 2010). Ela tem como objetivo o controle em várias dimensões, é por isso que Mignolo (2010, p. 12) a define como “a matriz colonial de poder”, caracterizada por “uma estrutura compleja de niveles entrelazados”, visando ao controle do poder, do ser e do saber. Observado sob este prisma, podemos entender que, a partir do momento em que o Estado implanta a escola na Terra Indígena do Pinhalzinho, acentuam-se os processos de destituição e marginalização cultural indígena, bem como o domínio de seus territórios, sua língua, sua religião e seus conhecimentos, pois a colonialidade do poder, segundo Quijano (1992), atua na dominação do pensamento dos governados, o que inclui sua forma de pensar e agir. Nas palavras do próprio autor, a colonialidade do poder,

[c]onsiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario... La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual (QUIJANO, 1992, p. 438).

Há, portanto, primeiramente, uma inferiorização, uma desumanização e negação de tudo que destoa da cultura dominante. Para o pensamento decolonial, foi sob essa descaracterização que os colonizadores justificaram a violência (física e psicológica), bem como a apropriação e a subtração ilegal dos bens materiais e imateriais nos territórios indígenas, pois conforme discutido anteriormente no capítulo 3, para os humanistas dos séculos XV e XVII, os indígenas eram selvagens, portanto, sub-humanos (SANTOS, 2010). Posteriormente a essa etapa de subalternização das subjetividades, a colonialidade operava na construção de representações e identidades impondo os próprios padrões culturais e modos de produzir conhecimento. Alguns dos excertos analisados a seguir se referem a esse processo de imposição e homogeneização cultural imposto pela modernidade que faz parte da colonialidade do poder, do ser e do saber.



Excerto 2:

**Awa Weradju:** *a partir do momento que o estado entrou, eles foraaam, eles foram podando muitas manifestações culturais do nosso povo né, quando estado entrô e foi podando e foi ensinando a LÍNGUA dele, foi ensinando os cálculos, foi ensinano isso, foi podano (...)*  
(Entrevista - novembro de 2018).

O fragmento destacado na fala de Awa Weradju aponta para o projeto de controle do pensamento e do conhecimento (MIGNOLO, 2010), pois no momento em que o Estado age no sentido de podar manifestações culturais, impondo uma língua oficial e um sistema de cálculo, automaticamente se instaura “uma totalidade que niega, excluye, opaca la diferencia y las posibilidades de otras totalidades” (MIGNOLO, 2010, p. 13). Ao assinalar o ensino da língua e do cálculo, o docente destaca os principais sistemas de produção de conhecimento linguístico-discursivo e numérico. Desse modo, o Estado passa a orientar a leitura de mundo na sua apreensão linguística e na sua apreensão quantitativa, impondo os modos de classificação do mundo ocidentais colonizadores/colonizados. É assim que age a colonialidade do poder, sua intenção é controlar todos os aspectos da sociedade considerada inferior. Para isso, de acordo com Quijano (2014, p. 2-3), a atuação da colonialidade se dá nas seguintes dimensões: na “racialización”, evidenciando as relações entre colonizados e colonizadores; na “configuración de un nuevo sistema de explotación que articula en una única estructura conjunta a todas las formas históricas de control del trabajo o explotación”; na imposição do eurocentrismo, “como el nuevo modo de producción y de control de subjetividad - imaginario, conocimiento, memoria - y ante todo del conocimiento” e, por último no “establecimiento de un sistema nuevo de control de la autoridad colectiva en torno de la hegemonía del Estado Nación [...] cuya generación y control son excluidas las poblaciones racialmente clasificadas como inferiores”.

Em sua dissertação, Benites (2018) nos relata seu esforço para fazer dialogar a matemática não indígena com a matemática Guarani. Destacamos de sua reflexão a compreensão de que a matemática, bem como a língua, a história e a geografia Guarani foi negada. A fala de Awa Weradju assinala, por outro lado, a imposição da língua e do cálculo não indígenas. Benites aponta que um trabalho com matemática, assim como outros conhecimentos, implica “partir da realidade, do cotidiano” dos alunos, para que esses possam manter sua “identidade cultural”. Como docente, ela “teria que aprender o que seria matemática para os Guarani e entender a matemática juruá”. Essa aprendizagem foi, segundo a educadora indígena, “dura e difícil”. Parte dessa dificuldade está no que foi aprendido por Benites (2018):

Assim, eu pude perceber que estamos mais correndo atrás dos problemas para resolver do que tratar de evitar problemas. Parece que a escola é mais um instrumento para nos “negar”, se não nos preocupamos em informar os juruá sobre nós. Percebo que estamos nos esforçando muito por medo de sermos mais excluídos, mais do que para sermos incluídos, mesmo sendo cercados de leis que tentam salvar a gente, mas no mesmo tempo nos negam. Quando começaremos a falar? Falando sobre a matemática, vou explicar na língua guarani o que eu entendo por matemática guarani, que tem uma lógica diferente por ter a ver com história de vida, forma de ver o mundo, e tem a ver com as origens de mundo e com o modo de se movimentar. Na minha experiência na escola guarani, eu comecei a constatar que o conhecimento guarani na escola não é um conteúdo importante, ou seja, não tem valor da mesma forma que a matemática juruá (p. 54).

Além de podar as práticas culturais indígenas, de impor a língua e os cálculos não indígenas, a entrada do Estado na Terra Indígena por meio da escola gera, como assinala Benites, o choque, a marginalização e o silenciamento epistêmico. Assim, embora haja propostas e intenções de, supostamente, beneficiarem os indígenas - legalização e demarcação de território, garantia de educação indígena – a colonialidade estabelece suas próprias políticas, modos de viver e de produzir conhecimento, isto é, produzindo e controlando subjetividades. Há, portanto, um esforço do Estado pelo esvaziamento cultural de tudo que representava e constituía as identidades indígenas Guarani – língua, conhecimentos, religiosidade, sistema econômico, dentre outros. Concomitantemente a esse processo repressor, foram sendo estabelecidos modos de ser eurocêntricos. Podemos compreender a fala de Awa Weradju à luz da citação de Quijano (1992), o qual diz que a colonialidade do poder atua no interior do imaginário dos dominados, acima de tudo nas formas de conhecimentos, pois, ao destituí-los de suas epistemologias, ditando o que deveria ser considerado como conhecimento, que língua deveriam falar e o que deveriam aprender, automaticamente, definiram-se também outros modos de viver, acrescentando-se outros conteúdos e valores para o dia a dia das populações subalternizadas (ALMEIDA, 2017).

Os dados aqui apresentados e analisados, além de nos ajudarem a compreender melhor como se deram os processos de transformação e, sob alguns aspectos, de perda linguística e cultural, não somente dessa população Guarani, mas também de outras, nos permitem entender o papel de destaque que a escola teve nessa empreitada civilizatória, pois ela, ainda que não tenha sido a única, foi um dos principais canais por meio do qual a colonialidade deu prosseguimento ao controle iniciado pelo colonialismo.

Dessa forma, observamos que o processo civilizatório não findou com o passar dos tempos, ao contrário, ele prosseguiu e se expandiu de várias formas e meios, pois após ter transcorrido mais de um século e apesar de terem sido criadas leis, decretos que visam a garantia dos direitos dos indígenas, continuamos a presenciar políticas verticalizadas que os colocam

em posições subalternizadas e de controle, visto que “[l]a colonialidad del poder es, sobre todo, el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder” (MIGNOLO, 2003, p. 39). Nessa direção, a escola continua sendo um dos principais meios na legitimação desse poder, visto que os conhecimentos e os letramentos ocidentais são sempre postos como superiores e como necessários para que os indígenas saiam da condição de subalternizados.

Para isso, a cultura, os conhecimentos e o modo de viver dos indígenas são colocados de lado. Na escola, eles exercem função secundária, estão presentes em formas de projetos, nas datas comemorativas ou nas amostras culturais, confirmando, assim, quais conhecimentos e epistemologias são mais valorizadas. Há, portanto, um distanciamento entre o que orientam as leis atuais (CF e LDB) e do que realmente acontece na prática, como observamos na voz de Parakau:

Excerto 3:

**Rosana:** *A gente vai começar falando um pouquinho sobre como você percebe o tratamento e direcionamento dado à educação escolar indígena por parte dos órgãos governamentais, em relação ao currículo vigente, né, sobre os documentos norteadores, as diretrizes curriculares... como é que você vê o tratamento da educação escolar indígena, qual é a sua percepção disso*

**Parakau:** *É uma discussão que a gente sempre faz aqui né, a gente percebe que nós temos uma legislação assim como no Estado do Paraná<sup>38</sup>, acho que nós temos uma legislação bem avançada né, nós não estamos desamparados existe uma legislação, ESSA LEGISLAÇÃO ela contempla né, todas as diversidades, necessidades de uma escola indígena é ela atende é... tende a atender essa especificidade desta modalidade, porém nós, aí vemos um distanciamento muito grande entre a teoria prática.*  
(Entrevista - outubro de 2018).

A fala de Parakau traz à tona um conflito bastante peculiar dos contextos indígenas que embora existam leis (CF, LDB) que determinam como devem ser encaminhadas as políticas educacionais indígenas, na prática essas leis não se efetivam. Ao mesmo tempo em que leis e decretos são extremamente importantes e necessários para a busca e as exigências dos direitos indígenas, observamos que pouco adiantam se não forem cumpridos. Como assinala a fala de Parakau, esse é um tema presente nas discussões na Terra Indígena do Pinhalzinho. Todavia, a participante aponta para uma diferença entre a realidade paranaense e em outros estados, uma vez que ela considera que a legislação paranaense é “bem avançada”. Ao fazer essas considerações a participante demonstra conhecimento do aparato legal do Estado para a

<sup>38</sup> Constituição Federal (1988), Leis de Diretrizes e Bases (1996), Conselho Nacional de Educação (1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (1999).

educação escolar indígena, a qual é compreendida como uma prática letrada que articula a esfera político-administrativa do Estado e a esfera escolar. Sendo essa discussão feita na comunidade, compreende-se que essa prática letrada é parte das práticas de letramento escolar.

É, portanto, como conhecedora dessa prática letrada, que Parakau faz uma crítica não ao documento, que parece atender às necessidades contemporâneas do grupo, mas à sua não efetivação, de modo que as demandas do grupo não são realmente atendidas. Essa reflexão de Parakau nos possibilita compreender que os documentos são lidos à luz das experiências locais. Assinalamos que a prática de produção de sentido do texto escrito oficial é situada. O fragmento de Awa Weradju, apresentado a seguir, reforça a posição de Parakau quanto à não execução do que é estabelecido no documento, bem como reforça a perspectiva de que o entendimento das políticas presentes nestes documentos oficiais são parte das práticas letradas empreendidas por esta comunidade.

Parece haver um modo de ação do Estado brasileiro: quando a legislação atende aos interesses do grupo dominante, como a imposição de certos elementos que promoveriam a “nacionalização” do indígena (como a escolarização, com a obrigatoriedade de falar a língua portuguesa e de adquirir os saberes necessários à cidadania brasileira), o Estado coloca a legislação em ação. Quando a legislação contempla as demandas e os direitos indígenas, o Estado se mostra menos propenso a colocar em prática o que determinam as leis.

Excerto 4:

**Awa Weradju:** *Nós tava discutino esses dias com.. num lembro com qual professores aí, que nós já tava discutino **tem muita lei, mas as leis não tão, não tão sendo, não foram efetivadas propriamente assim né?***

(Segunda Roda de conversa – novembro de 2018)<sup>39</sup>.

Há necessidade de problematizar essa dicotomia – leis *versus* realidade – uma vez que ela pode ser extremamente nociva para a luta indígena, dentre outras razões, porque abre a possibilidade de parte da sociedade não indígena considerar que os indígenas conquistaram direitos, quando de fato as leis não são implementadas. Ainda sobre essa questão, Awa Weradju, durante a primeira roda de conversa (outubro/2019), traz um exemplo de discussões ocorridas em uma aula de mestrado, de que ele faz parte, na qual sua turma discutiu, justamente, sobre os recursos investidos pelo Banco Mundial na educação escolar indígena. Segundo o participante,

<sup>39</sup> Segunda Roda de conversa, leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores da educação escolar indígena.

o Banco referido teria vindo verificar a prestação de contas, sobre recursos financeiros liberados para formação e produção de material didático. Todavia, o vídeo apresentado, na prestação de contas, era muito antigo, nas palavras de Awa Weradju, “*uns 20 anos atrás*” não representava, portanto, o investimento real e atual. Awa Weradju citou esse exemplo para explicar como os investimentos para educação escolar indígena podem ser forjados no contexto político, levando quem não conhece a uma compreensão equivocada da realidade, bem como do cumprimento das leis destinadas a eles.

Prosseguindo, no excerto 5, Parakau amplia a discussão analisada no excerto 4, sobre o descumprimento da legislação que ampara legalmente os povos indígenas.

Excerto 5:

**Parakau:** (...) *existe uma legislação que ampara essa educação diferenciada e com material didático na língua materna, existe tudo, tudo isso lá contemplado na legislação só que a L..., a diretrizes, as diretrizes para educação escolar indígena, ela não deixa muito claro quem é que vai financiar tudo isso. De quem que é a responsabilidade né? Fica muito vago isso, se realmente a união vai contribuir com isso ou se é cada estado, isso não tá bem em claro. E daí existe um sistema de ensino e no final das contas, na prática tudo que é, é pontuado lá, né, pelo sistema de ensino chega pra gente e se a gente quiser questionar alguma coisa usando toda essa legislação que nos ampara, muito dificilmente vai conseguir, a gente vai conseguir alguns avanços.*

(Entrevista - novembro de 2018).

A LDB (1996) especifica, dentre outras coisas, que a União deve apoiar técnica e financeiramente o ensino intercultural, com programas e currículos específicos e integrados, formação e publicações de materiais didáticos que respeitem, valorizem e fortaleçam a identidade indígena. Todavia, esta não é a realidade que temos encontrado na escola indígena onde desenvolvemos nossa pesquisa. O que os participantes têm identificado é um ensino colonizado, com orientações curriculares, materiais didáticos e sistema eurocêntricos. Ou seja, é a perpetuação de práticas iniciadas pelo colonialismo e, atualmente, continuadas por meio da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do ser e do saber (MALDONADO-TORRES, 2007).

Se “*existe uma legislação (...), que diz quais são os direitos das populações indígenas em relação à educação e, se (...) tudo isso lá contemplado na legislação(...)*”, o questionamento que fazemos é: Por que a educação intercultural não tem se realizado na prática? Uma resposta possível parece estar na própria fala de Parakau, que sabiamente diz: “*E daí existe um sistema de ensino e no final das contas, na prática tudo que é, é pontuado lá, né, pelo sistema de ensino*

*chega pra gente*”. Ou seja, existe um sistema de ensino já pré-definido, orientado pelos valores da colonialidade e direcionado às escolas públicas estaduais (que é o contexto da nossa pesquisa). O currículo, documento que orienta este sistema de ensino, dificulta (e, por vezes, impossibilita) a existência de outros conhecimentos e outras formas de conhecer, ser e viver. A crítica feita por Parakau assinala, por um lado, a falta de definições de responsabilidades na execução das políticas oficiais (quem financia?), o que demonstra o conhecimento que ela tem do texto, por outro lado, destaca as diferentes instâncias administrativas do ensino. O sistema de ensino ao qual ela se refere parece não ser o mesmo relacionado ao documento legal que assegura direitos educacionais aos indígenas, pois ela aponta para possíveis funções/atribuições da união e do Estado. Ao demonstrar conhecimento da complexidade legal político-administrativa relativa à educação escolar indígena, Parakau, evidencia sua compreensão e objetivos das práticas letradas da comunidade não indígena, visto que uma das formas de ação do projeto moderno/colonial ocidental é a homogeneização, isto é, padronizar conhecimentos, valores e comportamentos para que o poder não saia das mãos de quem o detém, pois assim o controle pode ser mais facilmente exercido, porque o

cuadro que configuró la colonialidad (Quijano, 2001) en sus diversas manifestaciones, del poder, del saber y del ser, fue pintado con una paleta de colores en donde la diversidad cromática se convirtió en un problema, había que pintarlo todo de blanco o por lo menos matizarlo a toda costa, en la epidermis y en las mentalidades (ACHINTE, 2009, p. 445).

Historicamente, a escola é um dos espaços em que a diversidade mais parece ser vista como problema; por isso, foi convertida em espaço de homogeneização, produzida pelo sistema de ensino (currículo documento, materiais didáticos, divisão dos tempos e saberes escolares), apagando e tornando invisíveis os conhecimentos, as culturas, as religiosidades e as identidades indígenas. No entanto, isso frequentemente é feito de modo não explícito. Assim como disse Awa Weradju, no excerto 1, “(...) *eles foram bons nisso daí(...)*”, e continuam sendo. As atuais posições do presidente em gestão e de muitos de seus apoiadores contra os indígenas – negando-lhes direito à terra, aos seus conhecimentos, às suas línguas e até ao atendimento médico (com a retirada dos médicos do Programa Mais Médicos) – apontam para uma postura de subalternização e silenciamento dos indígenas.

Para exemplificar como a educação escolar indígena anda a passos lentos, citamos a II CONEEI<sup>40</sup> (2016), a qual visava a dar prosseguimento às discussões realizadas em 2009 na I

---

<sup>40</sup>Ainda sobre a II CONEEI, ressaltamos que ela foi organizada em três etapas - educativas, regionais e nacionais. A etapa educativa aconteceu na Terra Indígena do Pinhalzinho e contou com a participação de lideranças indígenas,

CONEEI. No entanto, conforme explicitado no próprio documento base da II CONEEI (2016, p. 12), passados sete anos da primeira conferência, os avanços e conquistas foram pontuais e tímidos diante dos desafios que persistem.

Em se tratando da educação escolar indígena, parece haver uma falta de interesse e de encaminhamentos para que ocorram melhorias. É por isso que Parakau afirma que “[...] *se a gente quiser questionar alguma coisa usando toda essa legislação que nos ampara, muito dificilmente vai conseguir, a gente vai conseguir alguns avanços*”, pois tudo é feito de modo a não deixar brechas para questionamentos, por exemplo, fazem-se conferências, reúnem-se as comunidades indígenas para que elas participem e construam propostas, porém estas posteriormente são minimizadas e, frequentemente, esquecidas. Nesse sentido, as propostas de mudanças nunca avançam, estão sempre no mesmo patamar. E assim, são passadas de governo em governo. Esta é também a percepção de outra participante que diz:

*Excerto 6:*

**Rosana:** *Fale como você percebe o tratamento e os direcionamentos dados à educação indígena por parte dos órgãos governamentais.*

**Kunhã Rokadju**<sup>41</sup>: *Eu percebo que mesmo sob o amparo da Lei, o tratamento, ainda é, no mínimo, de descaso dos órgãos responsáveis, pois falta efetivar praticamente tudo que está preconizado nas orientações, nas diretrizes, na própria LDB e Constituição, referentes à Educação Escolar Indígena. Eu penso que o desinteresse das autoridades responsáveis é total.*

(Entrevista - novembro de 2018).

Entre os participantes, parece haver uma percepção comum de que as leis não são postas em ação, e aquilo que é realizado não se volta, efetivamente, para as demandas e propostas dos indígenas. Desse modo, podemos caracterizar esse processo que vai das legislações e outros documentos oficiais à execução como parte do processo da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Destacamos também da fala de Kunhã Rokadju, uma de prática de letramento sobre os documentos oficiais e a produção de sentido desses textos a partir da realidade local, das experiências dos leitores no seu contexto. A crítica à não execução do que diz a lei é produzida

---

professores indígenas e não indígenas, pais, estudantes da comunidade do Pinhalzinho e de outras comunidades indígenas (Laranjinha, Santa Amélia) e também pesquisadores colaboradores de algumas Universidades (UEM, UEL e UFPR).

<sup>41</sup> A participante solicitou que sua entrevista fosse respondida por escrito, por isso não contém expressões próprias da oralidade.



a partir do conhecimento que esses membros da comunidade têm das legislações e de outros documentos oficiais. Ressaltamos, assim, que essa prática letrada, se configura como parte dos letramentos da comunidade mais ampla e da comunidade escolar em particular.

Dentre as vozes que estão presentes na educação escolar indígena da Escola Yvy Porã, está a comunidade Guarani, lutando para construir uma educação de fato indígena, que valorize os conhecimentos e a pedagogia Guarani (NOBRE, 2009) e, do outro lado, observamos as vozes do Estado, impondo uma educação escolar que não condiz e não atende as especificidades dessa comunidade tão singular.

Recentemente, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná tendo como parâmetro a BNCC, criou o Currículo da Rede Estadual Paranaense (doravante, CREP), com o objetivo de definir os conteúdos essenciais para cada ano do Ensino Fundamental. No entanto, embora este documento ressalte que as listagens de conteúdos não impedem as especificidades de diferentes realidades locais, na visão dessa comunidade indígena, esse documento curricular engessa ainda mais a educação escolar indígena. Abaixo apresentamos algumas declarações<sup>42</sup> sobre o CREP.

#### Excerto 7

**Rosana:** *Bom dia ((nome brasileiro da participante retirado)) tudo bem? (...), então eu to aqui finalizando o texto, agora na reta final mesmo da tese, tô fazendo as considerações finais e aí surgiu essa questão do CREP, né? Eu confesso assim que fiquei bem triste, porque eu assim que a gente trabalhou bastante no PPP, pra, pra por os conhecimentos que vocês queriam e que são importantes pra vocês, né? E daí veio a BNCC e depois esse CREP, que eu considere assim bem fechado, bem colonial mesmo, fiquei triste, porque achei que teve uma regressão, né? Queria saber assim com você se teve algum direcionamento da SEED, em relação a como vocês poderiam trabalhar a educação escolar indígena dentro da BNCC e principalmente do CREP né? Que eu acho que ficou bem fechado, numa dá abertura assim pra trabalhar as questões, não contempla a educação escolar indígena.*

**Kunhã Rokadju:** *Então.... Esse CREP nos coloca dentro da mesma caixinha que todas as Escolas. As orientações que recebemos são as mesmas que as demais Escolas, só não nos cobram muito em relação à Educação Infantil e Anos Iniciais, nesses ainda continuamos com uma certa autonomia para tentar trabalhar conteúdos escolares baseados na interculturalidade. Nos dias de estudos e Planejamentos veio um material “específico” disponível no dia a dia que orientou um pouco para o trabalho pedagógico nos anos iniciais.*

(Conversa via WhatsApp – março de 2020)

<sup>42</sup> No percurso final da pesquisa, devido a questões ocasionadas pela pandemia – COVID-19 - que impossibilitaram nossa ida à Terra Indígena, optamos, juntamente com os participantes, por manter o diálogo via *WhatsApp*, para evitar o contágio de ambas as partes. As mensagens foram realizadas por áudio e também escritas.

## Excerto 8

**Rosana:** *Bom dia, ((nome brasileiro da participante retirado)), tudo bem? Então, eu tenho uma entrevista marcada como uma representante da SEED, e assim tendo em vista esse último documento o CREP, na minha visão engessou a educação escolar indígena, mais ainda, ééé, eu estava tão feliz com a reformulação do PPP de vocês e aí veio esse baque, esse balde de água fria mesmo, que foi, que tá sendo considerado complicado por todos de modo geral, mas eu acho que pra educação escolar indígena pegou mais ainda. É fechado, não abre possibilidade de trabalhar as questões dos conhecimentos indígenas, dos letramentos indígenas. Daí eu queria saber assim se vocês tem assim alguma pergunta que gostariam que eu fizesse pra ((nome retirado para manter o anonimato)) na entrevista.*

**Awa Weradju:** *Olha o que eu gostaria de saber quando que o Estado do Paraná, no caso a SEED, vai executar o planejamento da Educação Escolar indígena? Previsto no artigo 10 da Deliberação 009/02, pois esse CREP não foi desenvolvido para atender a interculturalidade. O nosso Estado não tem um projeto de educação Escolar indígena pensado em colaboração com nós indígenas.*

(Conversa via WhatsApp – fevereiro de 2020)

## Excerto 9

**Rosana:** *Oi, ((nome da participante retirado)), tudo bem? Como foi a discussão sobre o CREP, que que vocês discutiram, foi algum representante fazer a formação com vocês ou não?*

**Mindua:** *(...) Na verdade não é condizente com nosso trabalho né? (...) Naquele encontro que nós tivemos com o pessoal da SEED em setembro de 2019 sobre a BNCC. Nossa!! Foi tão discutido, né? A gente mostrou a necessidade que nós tínhamos que viessem algo direcionado, né para a escola indígena, mas Rosana do céu que decepção foi pra nós.*

(Conversa via WhatsApp – fevereiro de 2020)

## Excerto 10

**Rosana:** *Oi, e aí como vcs estão aí ?? Como foi a formação da escola? E a BNCC e o CREP foi alguém da SEED trabalhar lá na escola?*

**Takuapara:** *Muita grande a regressão! Vamos registrar nas observações do RCO<sup>43</sup> às atividades da cultura indígena. Quanto ao planejamento a diferença vai ser feita na metodologia.*

(Conversa via WhatsApp – março de 2020)

<sup>43</sup> O Registro de Classe Online é um sistema online utilizado pelas escolas do Estado do Paraná, no qual os docentes registram a presença/ falta, avaliações, trabalhos e demais assuntos relacionados a vida escolar do aluno. Este sistema substituiu os antigos Registros de Classe impresso.

Todas essas declarações a respeito dessa política curricular denotam que a coloniedade do saber, do poder e do ser estão bastante ativas. No excerto 9, a participante coloca que houve uma discussão entre a SEED e a comunidade indígena sobre a BNCC, na qual os Guarani colocaram as necessidades da educação escolar indígena. Entretanto, ao ter conhecimento do CREP, pelas afirmações, concluímos que a discussão referida por Mindua, ocorrida no final do ano anterior (2019) não surtiu efeito, melhor dizendo, as considerações dos indígenas não foram atendidas, mas sim descartadas. Todas essas mudanças vão contra o que defendemos neste estudo, que é a proposição mais democrática, de pensar e construir um currículo intercultural junto com a comunidade indígena, colocando os conhecimentos Guarani em condições de igualdade com os não indígenas.

Assim, como colocado acima pelos participantes, concordamos que o CREP não contempla as especificidades da educação escolar indígena e, como afirma Kunhã Rokadju, *“Esse CREP nos coloca dentro da mesma caixinha que todas as Escolas” [...]*. É realmente desanimador ouvir essa declaração, principalmente, porque desde que iniciamos esta pesquisa, assim como a comunidade indígena também estávamos otimistas com a possibilidade que a educação escolar indígena da Escola Yvy Porã poderia construir um currículo pós-feito mais adequado à realidade da educação escolar indígena local. Todavia, com esses novos direcionamentos em relação ao currículo, todavia, não há como termos outro posicionamento a não ser concordar com a colocação de Awa Weradju de que não há por parte do Estado a intenção de construir uma educação de forma democrática, que valoriza e reconhece os conhecimentos indígenas como relevantes no processo de ensino/aprendizagem. As vozes dos participantes apontam a face obscura da colonialidade (GROSFOGUEL, 2010), que age de forma oculta, ardilosa, passando a ideia de uma educação construída com os indígenas, mas que no final, o que tem valor mesmo é a voz poderosa do estado.

Embora este cenário seja bastante desanimador, mas as populações indígenas de modo geral não desistem facilmente, são agentes engajados da própria história. Apesar das estratégias do Estado em burlar as próprias leis que asseguram os direitos da educação escolar indígena, que se configuram como parte das estratégias da colonialidade presente no sistema de ensino indígena, devemos reconhecer que os progressos e êxitos obtidos são frutos das lutas incansáveis por parte das populações indígenas junto à sociedade majoritária, uma vez que os indígenas estão cada vez mais conscientes e organizados, politicamente, quanto aos seus direitos previstos na atual CF.

Como exemplo, consideramos oportuno apresentar as propostas surgidas decorrentes das discussões oriundas da II CONEEI – Etapa Comunidade Educativa, em 2017. Para tanto,

as discussões foram encaminhadas a partir de cinco eixos temáticos sugeridos pelo documento base. Abaixo apresentamos um quadro-síntese dessas propostas formuladas por três populações indígenas do norte do Paraná – Pinhalzinho, Santa Amélia e Laranjinha.

QUADRO 6: II CONEEI – ETAPA EDUCATIVA

EIXOS TEMÁTICOS	PROPOSTAS – ETAPA EDUCATIVA
Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Garantir a contratação de representante indígena tanto na Secretaria Estadual de Educação quanto nos Núcleos Regionais de Educação - NREs, cujo objetivo seria o de facilitar o diálogo e entendimento das discussões envolvendo as demandas e especificidades da comunidade e sistema escolar;</li> <li>2) Garantir a efetivação de implementação de um calendário escolar diferenciado elaborado pelas escolas indígenas, para que este seja aceito e respeitado pela SEED e NREs em sua amplitude, considerando as especificidades culturais de cada etnia, bem como as atividades da comunidade (religiosidade, festas culturais, reuniões políticas);</li> <li>3) Garantir a inclusão de recursos suplementares no orçamento das escolas indígenas para o pagamento de anciãos (<i>Txamoi</i>, <i>Kuiã</i>) respeitados pela comunidade por seu notório saber nos costumes e tradições, bem como para aquisição de materiais necessários para o desenvolvimento dessas atividades e uma maior flexibilidade na prestação de contas desses recursos, tendo em vista a natureza do serviço prestado;</li> <li>4) Garantir contratação diferenciada para os professores que atuam nas escolas indígenas, em regime de dedicação exclusiva e valorização salarial desses profissionais;</li> <li>5) Respeitar os hábitos alimentares das populações indígenas, reforçando as parcerias com a própria comunidade e outras comunidades indígenas produtoras de alimentos, oportunizando o consumo de alimentos saudáveis e compatível com a dieta alimentar de cada etnia;</li> <li>6) Ampliação do espaço físico da escola (como por exemplo a construção de espaços diferenciados para Educação Escolar Indígena com base nos conhecimentos tradicionais de construção arquitetônica) e “desburocratização” nos procedimentos referentes à utilização de recursos adquiridos por parcerias (por exemplo o Banco de Desenvolvimento Mundial);</li> <li>7) Autonomia para organização de espaço-tempo, conforme o modo de aprender indígena, bem como a construção do plano de trabalho docente com a participação da comunidade aproximando de suas práticas culturais;</li> <li>8) Criação de um plano de trabalho para a Educação Escolar Indígena pela SEED e que sua gestão seja desvinculada de acordos políticos;</li> </ol>
Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Garantir a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) comum entre as comunidades étnicas, que preze pelo ensino diferenciado, intercultural e bilíngue, no qual os saberes indígenas sejam valorizados e difundidos;</li> <li>2) Fortalecimento de intercâmbios entre comunidades indígenas e não indígenas, objetivando a troca de conhecimento referente a experiências bem-sucedidas na prática educacional;</li> <li>3) Reconhecer como formação continuada para os professores de escolas indígenas, as atividades realizadas dentro das comunidades através do diálogo com os sábios indígenas (<i>Txamoi</i>/ <i>Kuiã</i>);</li> <li>4) Garantir formação continuada para os professores indígenas e para os professores não indígenas das escolas que vão receber os alunos egressos das escolas indígenas;</li> <li>5) Garantir a oferta do Ensino Médio nas escolas indígenas e EJA – Educação de Jovens e Adultos;</li> <li>6) Respeitar os processos de ensino-aprendizagem diferenciado e autônomo na Educação Escolar Indígena, de modo que a aplicação de provas para obtenção de indicadores de aprendizagem (por exemplo a Prova Brasil) seja diferenciada,</li> </ol>

	respeitando a especificidade da escola indígena, tendo somente ela mesma como parâmetro;
Formação e valorização dos professores indígenas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Garantir a oferta de cursos de licenciatura intercultural indígena pelo governo do estado do Paraná em parceria com o MEC e as universidades públicas.</li> <li>2) Efetivar a formação continuada específica nas escolas indígenas, com profissionais especializados na temática indígena, assim como com os sábios reconhecidos da comunidade, financiada pela SEED, ocorrendo tanto em nível local, nas comunidades indígenas, quanto estadual.</li> <li>3) Garantir a participação dos professores, comunidade e lideranças indígenas do Paraná no planejamento da formação continuada.</li> <li>4) Realizar concurso público específico para professores, pedagogos, agente educacional 1 e 2 indígenas na rede estadual de educação do Paraná atendendo todos os níveis e modalidades da educação básica, considerando a formação em magistério indígena.</li> </ol>
Políticas de atendimento à educação escolar indígena na educação básica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Garantir a oferta dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA em todas as comunidades indígenas, independentemente da demanda.</li> <li>2) Garantir que o ensino médio nas terras indígenas seja efetivado de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena.</li> <li>3) Garantir o cumprimento da legislação no que diz respeito à autonomia das escolas indígenas na construção do projeto político-pedagógico, calendário escolar e proposta curricular específicos pela SEED e NREs.</li> </ol>
Educação superior e povos indígenas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ampliar o número de vagas para candidatas indígenas nas universidades estaduais do Paraná, garantindo o auxílio permanência, o acompanhamento pedagógico e assistência estudantil adequada às necessidades dos estudantes indígenas.</li> <li>2) Criar vagas específicas na pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, para estudantes indígenas nas universidades públicas, garantindo o auxílio permanência.</li> <li>3) Garantir o fomento para projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à temática indígena nas universidades públicas.</li> <li>4) Criar a Licenciatura Intercultural Indígena.</li> <li>5) Reforçar no aumento de vagas na graduação e cotas na pós-graduação nas Universidades do Paraná, com destinação de recursos para esses alunos (auxílio –permanência) em nível de especialização, mestrado e doutorado;</li> <li>6) Garantir o reconhecimento de notório saber de anciãos (Txamoi/Kuiã) para facilitar que esses indígenas possam ministrar aulas/palestras nas universidades;</li> <li>7) Construção da casa do estudante indígena;</li> <li>8) Garantir o desenvolvimento de projetos, visando à reinserção dos estudantes universitários indígenas às suas comunidades;</li> <li>9) Criação e grupo de trabalho intercultural entre IEES – Instituições de Ensino Superior e comunidades indígenas, lideranças, universitários egressos e estudantes do ensino médio para o fortalecimento de diálogo entre essas partes, e disponibilização de recursos para a realização desses encontros;</li> <li>10) Criar um mestrado profissional semipresencial para professores indígenas;</li> <li>11) Garantir a ampliação e fortalecimento de parcerias com as Universidades para a formação de pesquisadores indígenas, para elaboração de material didático e de apoio pedagógico, respeitando a situação sociolinguística das comunidades indígenas.</li> </ol>

FONTE: II CONEEI – Etapa Comunidade Educativa.

O quadro acima, além de trazer várias demandas necessárias para efetivação da educação escolar indígena, aponta que várias questões reivindicadas por eles na II CONEEI estão referendadas pelo pensamento decolonial, pois a reivindicação de momentos ou eventos, nos quais as populações indígenas podem expressar seus ideais e princípios para elaboração e

construção da educação escolar indígena podem ser considerados como políticas decolonizadoras.

Posteriormente, essas propostas foram apresentadas na etapa regional, em setembro de 2017, na cidade de Florianópolis. Assim, com a finalidade de prosseguir e ampliar as discussões realizadas nas etapas educativas e regionais, em 2018, ocorreu em Brasília a etapa nacional. Nesta última etapa, a partir dos cinco eixos temáticos elencados no quadro acima, foram aprovadas vinte e cinco propostas para a consolidação da Política Nacional de educação escolar indígena. Das propostas aprovadas, verificamos que elas estão alicerçadas no que prevê a atual CF e também a LDB. Na sequência, expomos as vinte e cinco propostas resultantes da etapa nacional publicadas na revista da II CONEEI. Para melhor entendimento, as separamos por eixos temáticos.

QUADRO 7: II CONEEI – ETAPA NACIONAL

EIXOS TEMÁTICOS	PROPOSTAS - ETAPA NACIONAL
EIXO I Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Criar e regulamentar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, considerando as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena e definindo obrigações específicas para cada ente federado, com ordenamento jurídico próprio e consulta aos povos indígenas, a partir do qual o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais, com consulta prévia aos povos indígenas para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs, bem como recursos financeiros específicos para a realização e execução das ações pactuadas.</li> <li>2) Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios alterem e/ou criem leis e normas específicas, administrativas e jurídicas, que garantam: a) a construção, a reforma e a ampliação da estrutura física das escolas indígenas, com consulta prévia às comunidades sobre os projetos arquitetônicos adequados à identidade cultural e à realidade geográfica de cada povo indígena, equipando-as com mobiliário e materiais apropriados, conforme preconiza a legislação da Educação Escolar Indígena, prevendo o controle social na elaboração e acompanhamento em todas as fases da execução; b) o transporte escolar (fluvial, terrestre e aéreo) para estudantes, professores(as) e gestores, adequado às diferentes realidades geográficas, às demandas pedagógicas e aos calendários específicos e diferenciados; c) a alimentação escolar, com gestão eficiente do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, respeitando as especificidades culturais e hábitos alimentares dos povos indígenas, garantindo a aquisição de gêneros alimentícios produzidos pelas comunidades indígenas.</li> <li>3) Que seja criado pelo Governo Federal, em diálogo com os povos indígenas, um Fundo de Financiamento Específico para a Educação Escolar Indígena, garantindo a transparência na gestão e prestação de contas dos recursos, bem como assegurando e ampliando os recursos financeiros para a Educação Escolar Indígena nas Leis Orçamentárias Anuais e nos Planos Plurianuais, respeitando as especificidades geográficas de cada região.</li> <li>4) Garantir, nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, a criação de: a) Secretarias de Educação Escolar Indígena; b) diretorias, gerências, coordenadorias, departamentos, fóruns, superintendências e/ou núcleos de Educação Escolar Indígena nas estruturas organizacionais das Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação; c) Conselhos de Educação Escolar Indígena, de caráter consultivo, normativo e deliberativo, com servidores indígenas habilitados,</li> </ol>



	<p>conselheiros indicados pelas comunidades indígenas e os recursos financeiros necessários para seu bom funcionamento, prevendo a criação de um Ministério dos Povos Indígenas.</p> <p>5) Garantir, pelos Sistemas de Ensino (Secretarias e Conselhos de Educação), o reconhecimento da(o): a) autonomia das escolas indígenas no que tange à sua organização, gestão e práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades de cada povo; b) participação dos povos indígenas no planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena; c) protagonismo dos povos e das comunidades indígenas nas parcerias das escolas indígenas com as universidades, os institutos federais e com as demais instituições de educação superior, e as Organizações não Governamentais (ONGs) para o desenvolvimento de projetos e ações de valorização das culturas indígenas, assegurando os recursos financeiros necessários para sua execução, conforme estabelecido na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho.</p>
EIXO II Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena	<p>1) Que o MEC assegure junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, às Universidades, aos Institutos Federais e às demais Instituições de Educação Superior (IES) o apoio técnico, a formação dos(as) professores(as) indígenas e os recursos orçamentários específicos e diferenciados necessários para a produção, publicação, distribuição e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos específicos para a Educação Escolar Indígena, respeitando a especificidade linguística de cada povo, para que os materiais sejam interculturais, bilíngues, multilíngues e adequados às diferentes etapas e modalidades de ensino. Esses materiais devem ser elaborados por professores(as) e comunidades indígenas, assessorados por especialista de cada área do conhecimento, assegurando a valorização dos saberes tradicionais, o respeito às diversidades culturais e às especificidades de cada povo.</p> <p>2) Que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação garantam o apoio técnico e financeiro para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas-PPPIs de cada escola, construídos pelas comunidades indígenas, com autonomia e protagonismo, de acordo com as suas especificidades e contextos sócio-linguístico-culturais, assegurando sua implementação e reconhecimento pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Que seja garantida a autonomia na execução dos calendários escolares elaborados pelas escolas indígenas, de forma a respeitar as práticas pedagógicas diferenciadas, socioculturais, espirituais, econômicas, o tempo cultural, os jogos e as realidades climáticas de cada comunidade indígena. Que seja fomentado, ainda, o desenvolvimento de projetos educacionais de caráter socioambiental nas comunidades indígenas, com apoio técnico das universidades, dos institutos federais e das demais instituições de educação superior, em parceria com os(as) sábios(as) tradicionais e apoio financeiro dos entes federados, a fim de contribuir para a preservação, conservação e manejo dos diferentes recursos naturais e ambientais existentes nos Territórios Indígenas, relacionando questões ambientais e questões sociais.</p> <p>3) Que as Secretarias de Educação garantam autonomia para a elaboração e implementação de matrizes curriculares interculturais específicas para as escolas indígenas, em todas as etapas e modalidades de ensino, assegurando os direitos indígenas, o notório saber e o respeito aos conhecimentos tradicionais de cada povo, incluindo o ensino nas e das línguas indígenas e valorizando a oralidade, a escrita e a memória de cada etnia, com garantia de assessoria linguística, formação e apoio a pesquisas e projetos sobre as línguas indígenas, conforme as demandas e especificidades sociolinguísticas de cada povo.</p> <p>4) Que a União, os Estados e os Municípios reconheçam e assegurem o apoio financeiro necessário para a implementação das práticas pedagógicas diferenciadas dos povos indígenas, valorizando suas culturas, línguas, costumes e tradições, garantindo a participação remunerada de sábios(as) e de anciãos(ãs) nas escolas, a produção e a aquisição de materiais pedagógicos específicos para a realização dessas práticas, assim como o apoio financeiro necessário para a realização de intercâmbios científico-pedagógicos e culturais entre professores(as), estudantes e mestres tradicionais.</p> <p>5) Que o MEC e demais órgãos responsáveis pela educação garantam o acesso às novas tecnologias, com cursos de inclusão digital e de tecnologias educativas, além de estrutura física adequada para todas as escolas, núcleos e extensões indígenas, por</p>



	<p>meio da instalação e manutenção de laboratórios científicos e de informática com acesso à internet de boa qualidade nas escolas indígenas, bem como equipamentos com memória suficiente para apoiar a documentação digital e a prática pedagógica diferenciada.</p>
<p>EIXO III Formação e valorização dos professores indígenas</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios valorizem os(as) professores(as) e demais profissionais indígenas da Educação Escolar Indígena, com a aprovação de leis para a criação das categorias de Escola Indígena e Professor Indígena, regulamentação dos planos de cargos, carreiras e salários e realização de concursos públicos específicos e diferenciados, com a garantia de participação indígena nas comissões organizadoras de elaboração dos editais. Nesses documentos, devem estar garantidas as condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com as funções e a formação, respeitando a Lei do Piso Salarial Nacional, com resguardo da participação das organizações indígenas e atendimento das demandas e especificidades de cada povo.</li> <li>2) Que o MEC assegure e amplie a Ação Saberes Indígenas na Escola como política pública nacional estruturante e permanente de formação continuada, incluindo pesquisa para todas as etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena, garantindo a elaboração, produção e publicação de material didático específico, nas línguas maternas, e recursos financeiros para sua execução.</li> <li>3) Que o MEC assegure junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, às Universidades, aos Institutos Federais e às demais Instituições de Educação Superior (IES) o apoio técnico, a formação dos(as) professores(as) indígenas e os recursos orçamentários específicos e diferenciados necessários para a produção, publicação, distribuição e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos específicos para a Educação Escolar Indígena, respeitando a especificidade linguística de cada povo, para que os materiais sejam interculturais, bilíngues, multilíngues e adequados às diferentes etapas e modalidades de ensino. Esses materiais devem ser elaborados por professores(as) e comunidades indígenas, assessorados por especialista de cada área do conhecimento, assegurando a valorização dos saberes tradicionais, o respeito às diversidades culturais e às especificidades de cada povo.</li> <li>4) Criar política pública de formação de professores(as) indígenas, definindo as atribuições e responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios, com financiamento próprio, para o atendimento às necessidades de indígenas qualificados para as escolas indígenas (professores(as), gestores(as), agentes educacionais e demais profissionais indígenas da comunidade educativa), assegurando a oferta de formação inicial em magistério, pedagogia e licenciaturas, específicas e interculturais, bem como formação continuada e pós-graduação (lato e stricto sensu), nas universidades, nos institutos federais e em outras instituições de educação superior, contemplando todas as áreas do conhecimento, incluindo as línguas indígenas e as diferentes modalidades e etapas da Educação Básica.</li> <li>5) Que a União, os Estados e os Municípios regulamentem o reconhecimento do notório saber indígena e promovam a contratação remunerada de sábios(as) e anciãos(ãs) como formadores, como também de profissionais indígenas com formação de nível superior, para atuarem na Educação Básica e nas Instituições de Educação Superior, nos cursos de formação inicial e continuada, de acordo com as demandas específicas dos povos indígenas.</li> </ol>
<p>EIXO IV Políticas de atendimento à educação escolar indígena na educação básica</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam e executem a oferta de Educação Infantil específica e diferenciada para os povos indígenas que assim solicitarem, conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, tanto nas aldeias, quanto em contextos urbanos e em terras em situação de litígio, mediante consulta livre, prévia e informada, resguardando a autonomia das comunidades na gestão e na definição das diretrizes pedagógicas, culturais, linguísticas e curriculares e assegurando, ainda, a formação dos(as) professores(as) indígenas e a infraestrutura física das escolas, com equipamentos e materiais didáticos adequados.</li> <li>2) Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração, obrigatoriamente implantem e executem, na Educação Básica, a oferta de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos integrados à Educação Profissional e Tecnológica nas comunidades e aldeias indígenas, bem como em contextos urbanos e em terras em processo de demarcação ou em situação de litígio, por meio de políticas públicas específicas, mediante consulta às comunidades indígenas, com</li> </ol>

	<p>financiamento específico e diferenciado, com propostas curriculares e estruturas físicas adequadas e gestão, assegurando acesso e permanência dos estudantes e a formação dos(as) professores(as), podendo estabelecer parcerias com Institutos Federais de Educação e demais entidades, de acordo com as solicitações, independentemente da quantidade de alunos de cada povo e de cada território indígena.</p> <p>3) Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam e executem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor(a) indígena auxiliar, além do apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas, de modo a atender aos estudantes indígenas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, ao longo de toda a Educação Básica, assegurando formação específica aos(as) professores(as) indígenas, uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula, bem como acessibilidade e permanência, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e paradidáticos específicos, mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena.</p> <p>4) Implementar e ampliar a oferta de Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas indígenas, independentemente do número de alunos, assegurando a valorização das línguas e dos conhecimentos dos povos indígenas, bem como calendários e currículos específicos, recursos humanos e financeiros, estruturas físicas, equipamentos e materiais didáticos necessários, de acordo com as especificidades e demandas dos povos, com a participação das comunidades na definição dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas.</p> <p>5) Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem e publiquem políticas nacional, distrital, estadual e municipal, desenvolvidas em conjunto com os povos indígenas, com vistas a criar um sistema de avaliação da oferta da Educação Escolar Indígena, bem como da qualidade da educação intercultural desenvolvida nas escolas indígenas, instituindo o censo escolar indígena específico e elaborando indicadores interculturais, considerando os contextos socioculturais, linguísticos e os processos próprios de aprendizagem, assegurando também os recursos didáticos, financeiros, a estrutura física e a gestão pela comunidade indígena.</p>
EIXO V Educação superior e povos indígenas	<p>1) Que a União crie e fomenta uma Política Nacional de Educação Superior com e para os povos indígenas, em parceria com as Universidades, Institutos Federais e demais instituições de educação superior, assegurando o suporte necessário aos estados e aos municípios para que garantam as condições de acesso e de permanência na graduação e pós-graduação nas diferentes modalidades: presencial, alternância e Educação a Distância (EaD), envolvendo: criação e ampliação de vagas e cotas; processos seletivos específicos; mecanismos de consulta às comunidades indígenas sobre os processos de reconhecimento étnico dos estudantes indígenas cotistas; criação, expansão e aperfeiçoamento de programas específicos, como Bolsa Permanência e Assistência Estudantil (moradia, transporte e alimentação); fomento à concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão; ações de acompanhamento acadêmico (assistência pedagógica, psicológica e à saúde), em especial para as mulheres indígenas, de acordo com as especificidades de cada povo indígena.</p> <p>2) Criar universidades indígenas e outras instituições de educação superior (multicampi ou polos), no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, garantindo a gestão pelos povos indígenas e recursos para a consulta e participação dos povos indígenas em todas as etapas do processo de construção do projeto (formulação, execução e avaliação), com recursos humanos e financeiros adequados para o seu funcionamento e sua manutenção, priorizando a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.</p> <p>3) Que a União, os Estados e os Municípios, por meio de seus respectivos órgãos de fomento, criem, mantenham e aperfeiçoem programas, com fomento específico e bolsas, para que as universidades, os institutos federais e as demais instituições de educação superior garantam a oferta de cursos de graduação (presencial, alternância e EaD) e pós-graduação (lato e stricto sensu) em cursos acadêmicos e profissionais, específicos e interculturais para os povos indígenas, nas diferentes áreas do conhecimento, conforme demandas dos povos indígenas e a partir de consulta prévia às comunidades, seguindo a Convenção 169 da OIT.</p>

	<p>4) Garantir o financiamento, a institucionalização, a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de Pedagogia e de Licenciatura Intercultural nas universidades e nos institutos federais, voltados para professores(as) envolvidos(as) na Educação Escolar Indígena, assegurando a participação remunerada de professores(as) e sábios(as) indígenas como docentes.</p> <p>5) As universidades, os institutos federais e as demais instituições de educação superior devem promover o diálogo intercultural, a socialização de experiências e a valorização das culturas, histórias e línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação (lato e stricto sensu), por meio de ações formativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, a fim de efetivarem a implementação da Lei nº 11.645/2008.</p>
--	---

FONTE: Revista da II CONEEI – Etapa Nacional (BRASIL, 2018, p. 40-43).

Se compararmos as propostas da Etapa Comunidade Educativa elaboradas na Conferência, ocorrida na comunidade do Pinhalzinho com a Etapa Nacional, em Brasília, constatamos que elas foram ampliadas, mas mantiveram os mesmos ideais que são: o protagonismo indígena na construção de um sistema educacional indígena próprio; a necessidade e o apoio técnico e financeiro por parte da União, dos Estados e dos Municípios; a ampla autonomia na elaboração de matrizes curriculares interculturais específicas para as escolas indígenas; o estabelecimento e a garantia do diálogo entre governantes e indígenas em todos os aspectos nas tomadas de decisões em todos os aspectos referentes à educação escolar indígena. Esse alinhamento de ideias nos mostra que as comunidades indígenas, apesar das diferenças inerentes a todas as etnias, estão em consonância no que diz respeito à reivindicação de direitos, principalmente, na construção dos currículos indígenas.

Com base no pensamento decolonial a participação de indígenas, de diferentes etnias, na II CONEEI pode ser considerada como um dos grandes exemplos de educação decolonial, haja vista que por meio das vozes de representantes indígenas (BRASIL, 2018), foram elaboradas propostas, as quais na visão deles farão diferença na educação escolar indígena. Este é o cenário das demandas indígenas, pelas quais os indígenas vêm lutando, pois como afirma Walsh (2013), dado o processo, de (des)aprendizagem, reflexão e ação, os cenários pedagógicos também são espaços de lutas sociais.

Prosseguindo, discutiremos na próxima subseção, o protagonismo dessa população indígena apesar de todos os entraves colocados pelos grupos dominantes.

### 5.2.1 Decolonizando a escola: *Opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente*

Apesar dos grandes danos causados a essa população indígena como um todo e das perdas linguístico-culturais pelas quais a comunidade do Pinhalzinho tem passado devido à implantação de políticas integracionistas desde a entrada do Estado, felizmente a própria

comunidade começou a organizar e operar movimentos de resistências que fizeram / fazem a diferença nesse território indígena. Foi, portanto, devido às políticas nocivas e controladoras que esta comunidade compreendeu que precisava recuperar seu poder de decisão e de autonomia em relação ao seu povo. Isso passou a ocorrer, mais precisamente, quando ela começou a ter sua identidade indígena contestada pelos não indígenas. Vejamos o excerto abaixo:

Excerto 11

***OPA!!! NÃO,***

*essa escola tem que começar a ser diferente. A partir da década de 80 não só aqui, mas isso foi um movimento nacional, i não é é... como esse mesmo estado eu faço a leitura, eu tô fazendo a leitura assim né, se eles perceberam que é o nosso, os adultos mais velhos lá, eles perceberam que o próprio esse, esse próprio braço do estado que trouxe e contribuiu não foi, não foi ele, não foi somente ele, mas foi no braço mais ativo dentro da, da, da aldeia, porque quando eu pego o histórico da, da, da aldeia aqui nossa aqui a escola ela tem em 1911 depois histórico documental eu tenho ela em 1968, 68, 69, 70, 71, 72, então essa escola isolada ela teve uma atuação forte, que é o estado aqui dentro né, então autonomia nossa foi que foi, foi questionada foi quebrada ali. O que que acontece, **a partir de 80 quando volta à escola de novo nós vemos uma nova escola surgindo com a exigência da língua guarani né?***

(Entrevista - novembro de 2018)

Este fragmento é continuidade da fala de Awa Weradju feita no excerto 1, no qual ele discute o movimento de assimilação que o Estado impôs ao seu povo, o qual, na opinião dele, também deve ser visto como um processo histórico e de resistência. Pelas palavras dele, podemos compreender que as perdas geradas pelo projeto civilizatório levaram à organização e à defesa, especialmente da língua, relacionada com a cultura e com a identidade. Sem desconsiderar os enormes prejuízos decorrentes da escolarização assimilacionista, Awa Weradju interpreta e explica que as transformações vividas pelo seu povo no diálogo com essa escolarização como um ato de resistência e de subsistência, pois muitas vezes, para compreender as intenções do outro é preciso conhecer seu modo de vida, isso inclui falar a língua do outro e conhecer aspectos culturais.

A contestação da identidade indígena por parte dos não indígenas carrega em si a ambiguidade da negação imposta pela colonialidade: os discursos dos grupos dominantes defendiam que os indígenas precisavam ser civilizados e integrados à nação. Por outro lado, o resultado desta educação implicou transformações e algumas perdas linguístico-culturais das quais hoje eles são cobrados. Diante dessas mudanças e perdas, os grupos dominantes não

indígenas, visando à espoliação deste território indígena, de modo geral os acusam de terem abandonado suas identidades indígenas, marcadas, especialmente, pela língua. A luta pela escola nessa comunidade demandou que os membros se posicionassem como indígenas e buscassem recuperar aqueles elementos constitutivos das identidades indígenas: língua e cultura. Precisamente nesse processo eles perceberam que a resistência seria parte da própria reconfiguração da escola para a comunidade.

Essas políticas do Estado, no que se refere à inserção da escola na comunidade, tiveram um duplo desdobramento, haja vista que, no primeiro momento, outra cultura, outra língua e outros conhecimentos foram impostos a esses indígenas. No âmbito dessa mesma política que praticou esse epistemicídio - visando a extinguir toda e qualquer forma diferente de pensar, falar ou produzir conhecimento, conforme destacamos, com base na perspectiva decolonial, foi contestada a identidade indígena por eles não falarem mais a língua guarani e por não apresentarem, na visão deles, hábitos culturais e religiosos indígenas.

Essa reflexão nos permite observar o quão persistentes foram/são as frentes colonizadoras, visto que elas investiram em todas as possibilidades para dominar, controlar, explorar, subalternizar, marginalizar e excluir. Por outro lado, toda essa situação de embate, ocorrida desde a entrada do Estado na Terra Indígena do Pinhalzinho, possibilitou a tomada de consciência por parte desses Guarani sobre quem contribuiu de forma mais intensa e efetiva para todo esse processo de dominação e transformação linguístico-cultural. Além disso, é interessante observar a constatação de que a escola foi um dos principais instrumentos usados para isso, mas não foi o único. Outros fatores estiveram envolvidos nesse processo como colocado por Awa Weradju.

Esse momento pode ser considerado como um marco na educação escolar indígena do Pinhalzinho, pois é os Guarani, após décadas de adesão às políticas do Estado, concluem e decidem que é hora de retomar o poder de decisão e de autonomia. Segundo Awa Weradju, isso ocorre “(...) *a partir do momento em que os mais velhos e os adultos que aqui lutava começaram a ver que foi a escola que trouxe isso, eles também reivindicam, também... com as décadas de 80, eles também vão reivindicando o quê? Ah não, que a escola, ela tem que ser diferente, nós queremos a nossa língua, (...)*”. A fala de Awa Weradju, no (excerto 11), “(...) *os mais velhos e os adultos que aqui lutava (...)*”, deixa evidentes os conflitos e as tensões que sempre permearam as relações entre indígenas e não indígenas. Por mais que estes tenham tentado dominar aqueles, isso nunca foi passivo, sem luta, sem resistência. É por isso que ainda

hoje, apesar da enorme dizimação sofrida pelas populações indígenas brasileiras<sup>44</sup>, elas ainda estão presentes e resistentes em nosso território.

Esse momento de tomada de consciência, por parte dos indígenas, (excerto 1), sobre o significado da instituição escola, “(...) *é que a escola é o braço mais forte do estado que teve aqui dentro*”, enquanto agência de domesticação, dominação, é bastante emblemática, pois é quando eles passam a entender que foi por meio dela que a língua, a cultura, a religião e o modo de viver Guarani foram excluídos e substituídos paulatinamente pela cultura dominante.

Essa compreensão leva os indígenas a concluir sobre a importância da escola na Terra Indígena, enquanto agência de transformação dessa realidade que se construiu por meio da articulação política. No entanto, junto com a consciência da importância da instituição escola, eles também percebem que ela necessita ser diferente e, portanto, necessita ser ressignificada, para que possa servir à causa indígena. Ao verbalizar “(...) *Ah não, que a escola, ela tem que ser diferente, nós queremos a nossa língua, (...)*”, equivale a dizer: nós queremos a escola, mas nós não queremos uma escola eurocêntrica, nós queremos uma escola indígena, que ensine a nossa língua, que valorize a nossa cultura, enfim que fortaleça a nossa identidade indígena.

Podemos entender essa atitude de reivindicar uma escola diferente, que ensine a língua, a cultura e os conhecimentos indígenas como uma ação de resistência política e pedagógica que, na perspectiva decolonial, seria uma resposta à colonialidade do poder. Dito de outro modo, é a decolonização dessa instituição de ensino, o que inclui a não exclusividade do sistema eurocêntrico, que buscou/busca apagar práticas sociais, políticas e epistêmicas de populações subalternizadas. A reivindicação por uma educação escolar indígena encontra ressonância na diferença colonial (MIGNOLO, 2003), caracterizada por espaço e tempo, onde ocorrem disputas entre os conhecimentos postos pela colonialidade do poder e a luta dessa população Guarani para ter seus conhecimentos reconhecidos e legitimados.

Apesar de a fala de Awa Weradju retratar um fato histórico ocorrido no passado, consideramos importante analisá-lo: em primeiro lugar, porque só assim podemos compreender a história dos indígenas, contada a partir de um olhar de quem é parte de todo esse processo; em segundo lugar, porque constatamos que esta é uma luta de longa data, permeada por derrotas, mas também por vitórias, haja vista a coragem, persistência e resistência dessa população indígena. Entretanto, no próximo excerto, percebemos que todo esse processo de

---

<sup>44</sup>Segundo dados do último censo realizado em 2010, há no Brasil 817.963 mil indígenas, representando 305 diferentes etnias. Foram registradas no país 274 línguas indígenas.



transformação da escola indígena, foi algo que ficou no passado. Assim como Awa Weradju, uma outra participante discorre a respeito do processo de decolonização da escola implantada na Terra Indígena.

Excerto 12

**Rosana:** *A escola, é uma instituição que foi apresentada aos indígenas pelo colonizador, ela serviu como meio de dominação de muitas populações indígenas, os quais foram obrigados a “abandonar” suas línguas, culturas e religiões etc. por meio de políticas implantadas pela escola, porém hoje, vemos que as escolas nas Terras Indígenas são muito importantes. **Em sua opinião, como, essa escola, nascida do colonizador, tornou-se em uma instituição tão necessária para os interesses e as necessidades dessas populações?***

**Parakau:** *Então ela foi, a escola teve esse papel, né, no processo colonizador aí de dominação, de colonizar mesmo, e a população indígena nesse processo de colonização ela percebeu, né? O, o como que isso estava sendo posto, como que isto estava acontecendo. Então, hoje a escola está dentro da comunidade, não por uma imposição do não indígena, mas por uma rei, reivindicação da população indígena. **Então ela já foi colocada aqui como uma imposição. (...) ela já teve esse papel. (...)mas hoje, a escola hoje é um ponto de resistência.** É a partir da escola... todo aquele processo que a escola vinha construindo, fazendo e tentando minar, tentando tirar, tentando proibir esse processo cultural, esse processo né das atividades tradicionais. **Hoje ela vem fazendo todo um caminho inverso. E a comunidade vê que este órgão ele pode contribuir pra isso, porque nós sabemos, é claro que nesse processo de, de contato entre a população indígena e a população não indígena muita coisa se transformou. Tanto a população não indígena não é estática, passou por um processo de transformação, como a população indígena também. Então, a comunidade indígena sente na pele todas as transformações. Eu não até se são perdas, mas são transformações, agregou-se alguns outros valores né? Perderam se outros, mudaram outros. Então, hoje eu vejo que a escola é um espaço muito importante dentro da comunidade. É uma reivindicação dentro da comunidade, está posta dentro da legislação e ela tem esse papel hoje... de resistência, de luta, de revitalização. Então... e a comunidade acredita que a escola pode fazer isso. Lá no começo quando a gente falou da comunidade né? Eu vejo que a escola, a comunidade vê isso, (...) essa esperança na escola. Tanto, né, a esperança, né de preparar os seus filhos para que eles consigam se posicionar dentro dessa sociedade, onde nós vivemos, né, que, que nós temos que ter esse contato, eles têm que ter esse contato com a sociedade não indígena.***

(Entrevista - outubro de 2019).

A declaração de Parakau – “[...] então ela já foi colocada aqui como uma imposição. (...) ela já teve esse papel. (...)mas hoje, a escola hoje é um ponto de resistência”, evidencia a “tomada da escola” e a ressignificação dessa agência pelos Guarani do Pinhalzinho, transformando-a em instrumento “[...] de resistência, de luta, de revitalização” [...]. Essa reflexão realizada pela participante sobre o novo papel da escola no território indígena do Pinhalzinho, é entendida pelas teorias decoloniais, como um ato político pedagógico, pois

segundo Walsh (2013, p. 38), citando Paulo Freire (2008), essa luta surge a partir, “[...] de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinvencción de la sociedade”.

Todavia, esclarecemos que esta análise que fazemos sobre o entendimento dos membros dessa comunidade sobre o novo papel da escola indígena, não significa que as lutas por uma educação escolar específica findaram, pelo contrário, toda essa conscientização só ampliou a busca pelo cumprimento desses direitos. Continuando a discussão sobre os embates e as lutas travadas por esses Guarani, o fragmento 13, possibilita-nos entender os efeitos da resistência em relação aos representantes da colonialidade:

Excerto 13

**Nimboadju:** *a gente sabe que a educação escolar indígena, ela, ela preocupa o governo, porque a gente briga pela autonomia, pela formação de lideranças pra que esse jovem cresça no (?) enquanto povo, mas a gente ta aí, para quebrar esse sistema e implantar um novo sistema de educação.*

(Terceira Roda de conversa - fevereiro de 2019<sup>45</sup>).

Na voz de Nimboadju, o governo é representado como o agente do poder, do controle, da subalternização, que sabe que quanto mais autonomia os indígenas tiverem, mais o sistema terá dificuldades em controlá-los. Entretanto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, a fala de Nimboadju, “(...)mas a gente ta aí, para quebrar esse sistema e implantar um novo sistema de educação”, deixa evidente que o objetivo deles é se desvincular do sistema assimilacionista e promover um sistema de educação próprio.

Para tanto, lideranças indígenas e docentes têm consciência de que necessitam tomar a responsabilidade para toda a comunidade, pois como bem colocou o participante Awa Weradju durante uma roda de conversa quando discutimos sobre a função da escola na Terra Indígena e a relevância de um currículo indígena feito por eles diz: “*eu vejo que o grande diferencial, aqui na nossa comunidade, é que a nossa comunidade tomou a escola pra ela*” (Excerto 14). O docente compara a escola na sua comunidade com outras comunidades indígenas que conhece. Podemos entender à luz dos estudos decoloniais (QUIJANO, 1992), que a “tomada da escola”, referida pelo participante, passa pela decolonização da escola, do saber e isso inclui, por exemplo, um currículo próprio, no qual os conhecimentos indígenas, o calendário, as línguas, as identidades, as religiosidades, as concepções de tempo, dentre outros

<sup>45</sup> Terceira Roda de conversa, discussão e reflexão sobre educação decolonial.

aspectos, sejam legitimados tanto quanto os ocidentalizados. Em outras palavras, a “tomada da escola” implica colocar em ação as pedagogias decoloniais (WALSH, 2013, 2017).

Na sequência, apresentamos o trecho, no qual Awa Weradju trata de questões importantes sobre a educação indígena e a educação escolar indígena;

*Excerto 14*

**Awa Weradju:** *E HOJE, e hoje nós entendemos que, o que? Que a escola hoje aqui para nós ela é um, um **instrumento importantíssimo, fundamental** né, porque, porque como disse né, ela não é exclusiva como o processo de trabalho ele, ele e talvez eu acho que talvez, o processo de trabalho, que o processo de **trabalho** é também, **o processo de resistência de um, de permanência no território**, ele também, ele talvez, ele tenha... ela tenha um, ela tenha um peso maior no trabalho da perda de... culturas tudo mais do que a escola, a gente tem que avaliar ver isso daí, mas o que acontece? Ah, nós temos todo um processo de... **o trabalho esse processo de trabalho também é é refletiu numa mudança da, da aldeia, essa mudança da aldeia agora muitas coisas que as crianças aprendiam com o pai não aprende mais...***

**Rosana:** *ficou relegado à escola e...*

**Awa Weradju:** *Ficou relegado à escola, e isso é importante né? E isso é importante, porque **muitas coisas que as nossas crianças aprendem aqui na escola, ele não consegue aprender mais com o pai porque, pela questão do trabalho né?** Pela questão do trabalho, iii olha só pra você vê. A escola hoje, nós vemos como é importante para **a manutenção da cultura**, mas desde quando a **comunidade TOMA a escola pra ela**, porque infelizmente o que vinha acontecendo, olha eu tenho, eu tenho, eu acho que a nossa escola ainda não está ainda conforme eu gostaria de... a escola que eu sonho, ainda não tá, mas eu vejo que nós avançamos muito, fico muito contente pelos avanços que tivemos. Pra mim, se fosse uma escola que eu... **eu tenho um pensamento de escola ainda, que talvez diante do que nós temos de... duu modelo dela hegemônico**, sobre o que é a escola, ainda nós não podemos ter a nossa escola, mas dentro do que, das possibilidade, eu fico muito contente e muito orgulhoso do que nós temos da escola que temos hoje, porque?? Porque essa escola hoje, a nossa, a escola no geral ela, é se ela não for tomada pela comunidade, se a comunidade não tomar ela dizer: Oh, nós queremos uma escola assim, se ela, a gente não fizer isso ela continua sendo a escola de 50 anos, de 500 anos atrás,*

**Rosana:** *Do colonizador*

**Awa Weradju:** *Do colonizador, eu vejo que o grande diferencial, aqui na nossa comunidade, é que a nossa comunidade tomou escola pra ela, quando eu digo tomar escola para ela, não é somente tomar ela pra... tomar escola para que todo dia, um dia da semana tem um cântico na escola, não é somente isso! Eu digo tomar escola em tudo, em TUDO, gestão de tudo né, autogestão de tudo o que tem na escola, de como será a matemática que matemática? É o cotidiano. O português como será esse português? A história, que história? Tudo, eu digo isso não digo como muitas comunidades a qual eu vou, eles ficam, eles dizem: não, nós também tomamos a escola, mas ainda não, eu avalio, que eles não tomaram escola porque, eles nós criamos, toda semana tem uma atividade assim em que para a escola. Não, isso é um projeto que é parte, isso não é tomar, eu penso numa escola que a NOSSAAA... eu vejo isso...*

*(Segunda roda de conversa – Novembro de 2018<sup>46</sup>).*

<sup>46</sup> Segunda Roda de conversa, leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena

O participante apresenta em seu discurso uma análise bastante completa sobre a escola indígena e seu papel atual. Inicialmente, ele faz uma reflexão sobre o trabalho como fonte de subsistência e, também, como um dos motivos que podem ter contribuído para as transformações culturais e sociais que ocorreram/ocorrem na comunidade indígena. Essa associação nos leva a analisar e considerar algumas questões, pois se antes os indígenas podiam tirar seu sustento do que era produzido dentro do território indígena (caça, pesca, alimentos cultivados em pequenas plantações), atualmente, isso já não é mais suficiente, devido à diminuição da área indígena demarcada, aumento da população e, também, devido à falta de apoio financeiro do governo. Com isso, muitos indígenas precisaram procurar outras fontes de subsistência, trabalhando inclusive fora da Terra Indígena. Além do trabalho, existe também a questão do estudo, pois muitos indígenas precisam se deslocar ou morar em cidades maiores para fazer o Ensino Médio e Superior.

Esse novo modo de viver pode ter contribuído para que essas transformações ocorressem, pois além do contato e da convivência mais intensa com a cultura não indígena houve, também, uma diminuição do tempo que os pais dedicavam aos seus filhos no ensino da língua, religiosidade, resistência, enfim no ensino da cultura Guarani. Deste modo, a educação indígena, que antes era realizada exclusivamente pelos pais, atualmente, em razão do trabalho, precisa da escola para ajudar nessa função<sup>47</sup>. É por isso que Awa Weradju justifica que “[...] o trabalho esse processo de trabalho também é é refletiu numa mudança da, da aldeia, essa mudança da aldeia agora muitas coisas que as crianças aprendiam com o pai não aprende mais...” [...].

Diante disso, considerando que estamos investigando a construção da proposta de currículo indígena pela Escola Yvy Porã, faz-se necessário também que discutamos a concepção de educação indígena e educação escolar indígena. Assim como Cavalcanti e Maher (2005), concordamos que pesquisadores que desenvolvem pesquisas em contextos indígenas precisam ter os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena bem definidos. O primeiro termo refere-se “[...] aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças” (MAHER, 2006, p.16-17). Essa educação é realizada pelos pais e também por outros membros da comunidade. Trata-se de aprender fazendo, por meio da observação e da imitação, pois busca-se, na educação indígena, o melhor exemplo a seguir. Nesta concepção, não se requer a presença de um professor e tampouco se

---

<sup>47</sup> Certamente essa não é uma mudança observada apenas no contexto dessa comunidade indígena. Muitos docentes de escolas não indígenas se queixam de os pais terem deixado a educação de seus filhos a cargo da escola.

restringe a um lugar específico como escola para se aprender. Todos os espaços do território indígena são considerados como ambiente de ensino e aprendizagem. A educação indígena valoriza, principalmente, o conhecimento dos mais velhos. Ela se realiza por meio de histórias dos ancestrais, cantos indígenas, danças, artesanato, sistemas próprios de plantio, astrologia, astronomia indígena e uso sustentável dos recursos naturais.

O segundo termo – educação escolar indígena - diz respeito aos processos de ensino realizados pela escola, com professores e disciplinas escolares. Nas palavras de CAVALCANTI e MAHER (2005, p. 5), se “[...] refere ao processo de escolarização dessas crianças e desses jovens, de modo a instrumentalizá-los para situações de contato com o mundo dos brancos”, pois devido à convivência com a cultura e outros modos de viver com o entorno, outras exigências e necessidades se fizeram/fazem presentes no cotidiano dos indígenas. Para isso eles precisaram ampliar seus conhecimentos em relação à política, economia, normas da sociedade não indígena, o que inclui “[...] conhecer os códigos e os símbolos dos “não índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, segundo Maher (2006, p. 17), surgiu a “Educação Escolar Indígena”.

Se compararmos o discurso de Awa Weradju com a discussão de educação indígena e educação escolar indígena, talvez possamos compreender melhor o pensamento do participante. Para isso retomamos um fragmento do excerto 11, quando Awa Weradju diz “[...] *essa escola tem que começar a ser diferente*[...], a fala dele nos permite interpretar que a escola precisa ser diferente no sentido de ter um “[...] *currículo próprio*[...]” (excerto 15), que além de ter compromisso com as áreas acadêmicas, também conceba e contemple os conhecimentos indígenas, os aspectos culturais e os modos de ser, ensinar e aprender do indígena. Esse currículo próprio não pode tomar os conhecimentos como estanques, de forma separada, mas sim de modo entrelaçado e complementar. Ou seja, o conhecimento considerado científico não deve se sobrepor à ciência indígena. Esta é a ideia defendida pela ecologia de saberes (SANTOS, 2010). Para esta perspectiva, as ciências são interligadas e complementares, já que nenhuma ciência consegue dar conta de explicar todos os fenômenos existentes no universo, portanto, o ensino deve ser intercultural, pautado nas relações entre os conhecimentos indígenas e as outras ciências presentes em outras culturas.

Talvez, seja a isso que Awa Weradju esteja se referindo, quando verbaliza que as transformações pelas quais a comunidade passou, ao longo do tempo, levaram-na a ter outras necessidades, fazendo com que alguns precisassem sair da Terra Indígena para trabalhar e/ou estudar. Se, por um lado, isso fez com que a escola também abraçasse papéis da educação indígena que até então eram feitos, quase que exclusivamente, em casa pelos pais (aspectos

culturais e históricos, suas dificuldades, lutas e resistências), por outro lado, coube a ela também, a preocupação de oferecer uma educação escolar indígena de qualidade, em que as áreas acadêmicas devem ser ensinadas e trabalhadas de modo transdisciplinar com os conhecimentos indígenas.

Assim, ao dizer que “[...] *A escola hoje, nós vemos como é importante para a manutenção da cultura, mas desde quando a comunidade TOMA a escola pra ela [...]*” (excerto 14), Awa Weradju sinaliza para esse processo simultâneo sobre a responsabilidade da escola indígena de construir um currículo intercultural que haja o compromisso de trabalhar tanto a educação indígena quanto a educação escolar, para que este educando, se precisar ou escolher sair do território indígena, deverá estar preparado para se autoafirmar como Guarani, perante a sociedade não indígena, mas também estar apto e ter autonomia para relacionar os conhecimentos indígenas com os não indígenas. Neste sentido, embora tenhamos feito a distinção entre os termos educação indígena e educação escolar indígena, pelo discurso analisado e outros que serão analisados na sequência neste texto, podemos verificar que não se tratam de sistemas educacionais distintos e tampouco se trata de escolarizar os conhecimentos indígenas. Trata-se antes, de construir uma educação a partir de um currículo intercultural, no qual o modo, o tempo e o espaço de aprender e ensinar do indígena sejam respeitados e valorizados, pois “[a] educação das crianças, sua socialização na comunidade, se faz na família, pelo ensinamento dos pais, pelas palavras e histórias dos mais velhos e por muitos outros meios que a comunidade possua, inclusive pela escola (ou seja, também pela escola)” (D’ANGELIS, 2001, p. 37).

Toda essa articulação e valoração expressa na fala de Awa Weradju em relação à escola indígena pode ser percebida no cotidiano da comunidade do Pinhalzinho, visto que todas as questões são organizadas e articuladas em conjunto com a escola, tanto quanto ao espaço físico, quanto ao espaço de diálogo, reflexão, contestação, resistência e negação ao modelo hegemônico de produção de conhecimento.

Portanto, essa reflexão realizada pelo participante sobre as diversas funções da escola na Terra Indígena, dentre elas o trabalho de revitalização cultural, bem como o trabalho de resistência e também de permanência desses indígenas neste território, nos permite inferir que essa população Guarani, no contexto da diferença colonial (MIGNOLO, 2003), se apropriou de um instrumento implantado pelo colonizador e o transformou em seu. Há realmente *a tomada da escola* por parte deles, ou seja, a decolonização dela, pois esta deixa de ser uma ferramenta de controle do não indígena para se transformar em agência de ideologia e de política para os indígenas. Para eles, *tomar a escola*, equivale à ressignificação de um instrumento considerado



“do branco”, o qual serviu para dominá-los e explorá-los e passa a ser uma agência de empoderamento, de luta, de formação de líderes atuantes, capazes de lutar contra a hegemonia científica, social, política e econômica, pregada pelos não indígenas.

É, portanto, nesse espaço, possibilitado pela diferença colonial, que emerge o pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003) e a insurgência político-epistêmica (WALSH, 2008), que essa comunidade Guarani prossegue na luta pela decolonização, reivindicando que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos tanto quanto os eurocêntricos. Sendo assim, considerando todo esse processo colonizador intenso e extenso pelo qual essa população Guarani passou/passa, acreditamos que as práticas por ela empregadas podem ser consideradas como insurgentes Walsh (2013) e desobedientes, visto que ela não cede ao sistema imposto, mas resiste.

Nesta seção, analisamos e demonstramos como essa comunidade Guarani entende a função da escola nos territórios indígenas, bem como os embates de vozes entre indígenas e o Estado. São vozes dissonantes, contrárias, pois buscam atingir objetivos diferentes. De um lado, encontram-se os Guarani do Pinhalzinho que visam a construir uma educação de fato específica, diferenciada e intercultural, com currículo próprio que privilegie seus conhecimentos e cultura. Do outro lado, encontra-se o Estado, impondo currículo, conhecimentos e culturas dominantes e homogêneas. São conflitos que, em nossa visão, necessitam ser problematizados para que as futuras gerações indígenas possam compreender e lutar contra essas políticas verticalizadas. Esse entendimento encontra ressonância nas pedagogias decoloniais e evidenciam a importância dessas discussões na construção de um currículo indígena. Para tanto, o próximo capítulo versará sobre as práticas e ações empregadas por eles para construir uma educação escolar de fato indígena, com currículo próprio.



## 6 PROTAGONISMO INDÍGENA: ANALISANDO PRÁTICAS INSURGENTES E DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA

Dentro da literatura decolonial, questionar cânones, rejeitar um currículo que está posto e propor um currículo próprio podem ser entendidos como atos de resistência e reexistência. Para tanto, neste capítulo analisamos como nossos interlocutores compreendem o currículo indígena, assim como a importância da participação deles nesse processo para o fortalecimento dessa comunidade Guarani. Para isso, retomamos mais um objetivo da tese, que é: refletir sobre as contribuições do pensamento decolonial na proposição do currículo intercultural.

No capítulo 6, na seção 6.1 Educação escolar indígena: espaço, gestão de recursos e currículo – apresentamos análises sobre os pilares necessários à educação escolar indígena deve ser organizada; na seção 6.2 Currículo próprio: que vem do chão – analisamos como os interlocutores denominam currículo indígena, bem como as políticas arquitetadas no âmbito governamental e local. Além disso, observamos como ocorre o processo dialógico entre o Estado e esses Guarani; na subseção 6.2.1 Educação do e para o entorno: então, esse professor ele vai olhar desse jeito? Modo? Para o nosso aluno? – tecemos análises sobre a necessidade de uma educação sensível que discuta o respeito, o reconhecimento e a valorização das questões indígenas, assim como a relevância de um currículo indígena que prepare os alunos Guarani para o enfrentamento com a comunidade de entorno e, na seção 6.3 Educação decolonizadora: currículo pós-feito a partir dos letramentos indígenas – argumentamos a partir dos discursos e dos letramentos indígenas em prol de uma educação decolonizadora que valorize os letramentos indígenas e os modos de ensinar e aprender desses Guarani.

### 6.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: *ESPAÇO, GESTÃO DE RECURSOS E CURRÍCULO*

Conforme pôde ser observado no capítulo anterior, a história da educação da comunidade do Pinhalzinho possui uma longa caminhada, a qual pode ser datada a partir da implantação da escola pelo Estado, na Terra Indígena, no início do século XX. Conforme análise apresentada, esta escola tinha a função clara de inserir os indígenas no sistema dominante, o que incluía o ensino obrigatório da língua portuguesa, matemática e demais elementos que poderiam ser entendidos como cultura nacional; na verdade, os elementos

culturais trabalhados na escola nas diferentes disciplinas escolares, como língua portuguesa, literatura, história, artes e geografia, dentre outras, eram voltados para esse propósito.

Essa política de dominação e aculturação, inicialmente, tinha atingido seus objetivos, conforme o discurso analisado no capítulo 5 (excerto 2). O participante relatou que, a princípio, o Estado, ceifou, podou a língua e a cultura indígena; entretanto, em um momento posterior, esses Guarani, representados pelas lideranças, perceberam que a escola estava apagando a língua, a cultura e a identidade indígena. Essa percepção os conscientizou sobre a necessidade de “*tomar a escola*”. Essa expressão é muito significativa, pois indica a compreensão dos indígenas a respeito da força e do papel da escola para uma sociedade. Em outras palavras, eles compreenderam que a escola tanto podia ajudá-los quanto prejudicá-los, porém isso dependia sobre quais valores e ideologias esta instituição estava assentada, ou seja, quem ela estava representando.

A partir dessa conscientização, esses Guarani têm contabilizado na sua história um longo percurso de embates, entraves e exigência na busca por direitos educacionais. Todavia, sem desconsiderar esta trajetória, certamente, determinante para as conquistas obtidas na educação, êxitos mais expressivos somente puderam ser observados com a estadualização da Escola Yvy Porã do Pinhalzinho, ocorrida em 2008. Foi após esse período que lideranças, professores indígenas, não indígenas e comunidade em geral passaram a se envolver mais intensivamente na construção de uma educação escolar indígena de qualidade, que prezasse não somente os conhecimentos científicos, mas, também, para que os conhecimentos indígenas fossem reconhecidos e legitimados como ciência de valor tanto quanto os científicos e, portanto, estivessem presentes no currículo escolar de forma efetiva. A fala transcrita a seguir retrata o que acabamos de dizer, pois nela o participante define sobre quais pilares a educação escolar indígena deve ser organizada.

Excerto 15

**Nimboadju:** *Eu vejo que a educação, né, ela tem que ser formada num **tripé**, que é o **ESPAÇO** que a gente tem que ter, a **GESTÃO DE RECURSO** e o **CURRÍCULO PRÓPRIO**. Então, a gente tem que ter esse, essa direção, pra que a gente tenha de fato a autonomia na, na educação escolar indígena.*

(Primeira Roda de conversa - Outubro de 2018<sup>48</sup>).

<sup>48</sup> Primeira Roda de conversa leitura e discussão sobre currículo.

Ao associar a educação a um tripé – *espaço, gestão de recursos e currículo próprio* – entendemos que um elemento é indissociável do outro. Para os indígenas não há como pensar educação, separadamente, de espaço. O espaço aqui pode ser entendido como território, pois a Terra Indígena para eles representa a própria existência, daí a demanda por um currículo próprio que trate de questões significativas para a comunidade, tais como: demarcação de território, política e resistência.

Pelas palavras de Nimboadju, podemos inferir que a educação na concepção indígena possui um significado bastante amplo: ela não está ligada somente a oportunidades de emprego ou ascensão social, mas, principalmente, ao funcionamento da comunidade como um todo, por exemplo, a formação de lideranças atuantes, preparadas para reivindicar e lutar pelos direitos coletivos.

Por natureza, toda educação por si só deveria ser política e ideológica, no entanto, nas comunidades indígenas, negras, quilombolas, favelas e de imigrantes a necessidade de uma educação com esse viés é considerada como constitutiva e essencial, justamente, devido à luta e à resistência que eles precisam travar, diariamente, com a sociedade do entorno denominada como grupo dominante. Por isso, na educação escolar indígena, a criança aprende desde muito cedo a se posicionar, a questionar e a defender o seu território: *Tekoa*.

A autonomia na gestão de recursos referida por Nimboadju diz respeito à gerência dos proventos destinados à educação e também às decisões sobre a organização educacional como currículo, material didático, contratação de docentes e calendário, dentre outras. Estas são reivindicações antigas dessa comunidade, e acreditamos que sejam também de outras, pois o sistema existente não abarca a diversidade e as particularidades que existem em uma escola indígena. Os recursos disponibilizados já vêm com a determinação sobre onde e em que devem ser empregados, sendo muito restritos e condicionados a um sistema homogêneo e burocrático.

As reivindicações dos Guarani incluem desde a compra e venda de merenda escolar até recursos para a realização de eventos na Terra indígenas, tais como feira de semente, semana da resistência, amostras culturais dentre outros. Em relação à merenda, por exemplo, eles gostariam de comercializar os próprios produtos, os quais são cultivados livres de agrotóxicos. No entanto, a burocracia e o sistema de licitação exigido pelo Estado acabam dificultando e inviabilizando a participação deles no sistema de compra direta, no qual o produtor precisa fazer parte de uma cooperativa para comercializar seus produtos, ou seja, para se encaixar no sistema há todo um processo que envolve documentos e instituições como bancos, cartórios e prefeituras dentre outras exigências.

Além do espaço e da autonomia na gestão de recursos, Nimboadju cita também “[...] *o currículo próprio*[...]”. Interpretamos o termo próprio como um currículo construído especificamente para os Guarani e por eles e que contenha, portanto, os conhecimentos, letramentos e cultura indígena, religiosidade e política, enfim questões relevantes para eles. Todavia, embora esses direitos educacionais aos povos indígenas estejam assegurados pela CF (1988) e pela LDB (1996), na prática, conforme eles próprios verbalizam, ainda há uma grande lacuna entre o que a lei garante e o que realmente foi/é efetivado. Por este motivo, eles têm procurado construir a educação escolar indígena de forma independente, ou seja, sem esperar políticas afirmativas para os indígenas. Estas questões ficaram evidentes durante a primeira roda de conversa realizada em outubro de 2018, quando o participante *Nimboadju* manifestou verbalizou sua preocupação em relação à educação escolar indígena, tendo em vista a vitória de um governo de extrema direita nas últimas eleições.

Excerto 16

**Nimboadju:** (...) *apesar dessas mudanças que vem na educação aí, mas é o momento da gente ser protagonista do novo sistema de ensino, pra que ele de fato saia do papel, a educação diferenciada né? E acredito que são pessoas que são capazes de colocá proposta que venham favorecê nossas crianças, que vem dá uma modificada no sistema de ensino, que as coisas comece né, a caminhá de fato.*

(Primeira Roda de conversa – outubro de 2018)<sup>49</sup>.

Conforme pudemos observar, a discussão sobre o não cumprimento das orientações presentes nos documentos educacionais norteadores em relação à educação escolar indígena é recorrente. Na fala de Nimboadju, a expressão “sair do papel” é comum à realidade brasileira, haja vista que se as leis ficarem relegadas apenas quem deveria zelar pelo seu cumprimento, elas nem sempre se consolidarão. Entretanto, no caso das populações indígenas, o descumprimento é muito maior, de modo que se não houver reivindicações e lutas, acabará ficando somente no papel. É por esta razão que o participante aponta que isso só será possível por meio do movimento indígena, reivindicando a responsabilidade para eles, o que inclui a comunidade Guarani, professores indígenas e não indígenas e colaboradores que desenvolvem pesquisas nesta Terra Indígena. A modificação no sistema de ensino, no entanto, parece diferir da perspectiva de Parakau. Para esta participante, o sistema de ensino diz respeito à estrutura que engloba desde as normativas oficiais da União e dos Estados, englobando a estrutura

<sup>49</sup> Primeira Roda de conversa, leitura e discussão do currículo.

político-administrativa estadual, até as práticas cotidianas na escola. Para Nimboadju, o sistema de ensino parece se referir mais ao contexto escolar local. As mudanças devem sair do papel na prática pedagógica e administrativa da escola local, que atende as crianças dessa Terra Indígena. Parece haver uma compreensão de que há um desejo e uma proposta de mudança já enunciada no papel, mas que não se implementou na prática. Deste modo, o participante sugere que a prática colonial de definir políticas nos documentos mas não de implementá-las, acontece também em nível local. Daí a ênfase em que as mudanças sejam implementadas de fato. A fala de Nimboadju aponta para o reconhecimento da função do documento, do papel e de sua interpretação da prática letrada, a qual também é produzida a partir de suas experiências situadas no cotidiano da comunidade.

As populações indígenas, de modo geral, têm consciência de que os avanços existentes foram conquistados graças às lutas do movimento indígena. Na verdade, lutar e resistir é tudo que as populações indígenas têm feito desde a colonização do Brasil pelos portugueses. O excerto 17 nos fornece indícios de como essa resistência ocorre em relação às determinações dos órgãos educacionais.

Excerto 17

**Rosana:** *Em relação ao currículo oficial, quando vocês não concordam com algum direcionamento dado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, como vocês se posicionam?*

**Kunhã Rokadju:** ***Não aceitamos de jeito nenhum, então, após tentar negociar por intermédio do Núcleo e deliberações junto aos líderes, recorreremos ao ministério público ou fazemos alguma manifestação pública mesmo.***

(Entrevista - novembro de 2018).

Para o pensamento decolonial, o processo de resistência empreendido pelas populações indígenas é caracterizado por Walsh (2013, p. 29) como “[...] las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados”.

A resistência e a reivindicação do cumprimento dos direitos, mencionados por Kunhã Rokadju, junto ao ministério público são práticas por meio das quais as populações indígenas buscam o direito de viver, conforme as culturas e as epistemologias indígenas, na atual conjuntura do Estado nacional, resistindo contra a efetivação do projeto moderno que objetiva invisibilizá-las.



Embora em sua fala, Kunhã Rokadju destaque que a resistência feita frente às instituições, é extremamente importante, salientamos que as observações feitas durante a geração de dados nos mostraram que estas também acontecem sistemática e cotidianamente na Terra Indígena, visto que as atividades promovidas pela escola juntamente com a comunidade oportunizam às crianças e aos jovens, posicionamentos críticos, reflexões, quebra de paradigmas e fortalecimento da identidade indígena. A título de exemplificação, citamos o projeto *Pinhalzinho a nossa história não começa em 1988: pertencimento histórico e direitos originários*, já mencionado no capítulo metodológico, por meio do qual os docentes, juntamente com os indígenas mais velhos, problematizaram a história de luta dessa comunidade, mostrando aos alunos que o poder, a dominação, a exclusão e o apagamento da identidade indígena também podem ser disseminados e concretizados por meio de instituições como a escola. Discussões como essas oportunizam aos alunos uma formação crítica e questionadora sobre as políticas públicas elaboradas pelos governantes.

Nos termos de Walsh (2017, p. 257), ações empregadas com a finalidade de construir uma educação escolar indígena de qualidade, são caracterizadas na pedagogia decolonial, como práticas insurgentes, justamente porque elas “incitan, desafían, transgreden y subvierten el hacer-pensar hegemónico colonial y su lógica civilizatoria [...] y animan a pensar desde y con genealogías racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos”.

Nessa direção, a reivindicação por um currículo a partir dos conhecimentos, dos letramentos, da cultura e das cosmologias indígenas também são caracterizados como práticas insurgentes e desobediências epistêmicas, pois desafiam o sistema vigente ao propor novas formas de produzir conhecimento. Abaixo, apresentamos algumas proposições por parte dos professores que deveriam estar presentes nesse currículo a ser construído.

#### Excerto 18

**Rosana:** *Baseado em sua experiência, comente como deveria ser organizado o currículo nas escolas indígenas?*

**Kunhã Rokadju:** *Penso que o currículo nas Escolas Indígenas deve ser baseado nos anseios da comunidade para a vida, com foco sempre no fortalecimento do povo indígena sem deixar de lado a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Um CURRÍCULO que realmente prepare para o aluno para a vida, que o emancipe.*

(Entrevista - novembro de 2018).

## Excerto 19

**Rosana:** *Pensando aqui, nesse contexto, dessa escola, que é um contexto diverso, cheio de especificidades, que há os conhecimentos indígenas e não indígenas, como você acha que poderia ser organizado o currículo indígena? Qual a importância dos sábios indígenas, por exemplo...*

**Parakau:** *Eu acho que, que essa seria aaa o ideal, o currículo ideal pra nossa escola, é bem isso mesmo que nós buscamos né? que a partir da empiria, a partir, né, da vivência, da resistência dessa comunidade a gente construa o saber, fazendo isso, que a gente tem tentado fazer, mas é claro que a gente, né ta caminhando a passos lentos.*

(Entrevista - outubro de 2018).

Ambas participantes assinalam que o currículo ideal - a orientação ideal para o ensino - seria aquele que levasse em consideração as experiências, demandas, necessidades e lutas da comunidade. Idealmente, a educação seria orientada para e pela comunidade indígena. Os saberes, neste contexto, não estão prontos e acabados, mas são construídos na vivência e de acordo com as necessidades dessa luta de resistência. É evidente que eles trabalham por uma educação que também possibilite aos alunos ter acesso e sucesso na vida acadêmica, o que leva a não “[...] deixar de lado a qualidade do processo de ensino e aprendizagem” [...]. Todavia, simultaneamente à formação acadêmica, deve ocorrer também a formação do indígena político, líder, articulado e comprometido com a causa indígena. *Anseios, fortalecimento, resistência e emancipação* são vocábulos bastante usados pelos indígenas em seus discursos que, certamente, são reflexos das pressões que eles enfrentam perante a sociedade não indígena, pois precisam sempre estar preparados para resistir e lutar pelos seus direitos.

Conforme estamos discutindo, os desafios para a concretização de uma educação escolar indígena de qualidade envolvem muitas questões, porém muitas delas passam pela autonomia na gestão de recursos, na construção do currículo próprio, na produção de materiais didáticos, na organização tempo e do calendário. A partir das observações, entrevistas e rodas de conversas realizadas ao longo deste estudo, observamos que esses aspectos mencionados se colocam como empecilhos na efetivação do que prevê a CF e a LDB vigentes em relação aos direitos educacionais indígenas. A questão do tempo e do calendário já havia sido citada em 2013, durante a pesquisa de mestrado, quando verificamos que o calendário, salvo algumas exceções, como a semana cultural, que atualmente é denominada como Semana da resistência, em Guarani - *Xondaro kuery mbaraet* - era igual ao utilizado nas demais escolas não indígenas.

De acordo com o relato de um participante indígena, houve discussões e a proposta de um calendário indígena, respeitando os preceitos, as datas festivas e os dias de resistência pelo NRE, no entanto, quando o calendário Guarani foi enviado para a aprovação do NRE, houve

questionamentos e a solicitação que um calendário em língua portuguesa fosse anexado ao calendário indígena. Portanto, pelos discursos, averiguamos que este problema continua e que o sistema continua “podando”. Os excertos seguintes assinalam esse aspecto:

Excerto 20

**Awa Weradju:** [...] quando foi mandado o calendário Guarani pro núcleo, né? Foi mandado o calendário. Quando chego o calendário Guarani, que que aconteceu lá... NOSSA! FOI UMA... (...) foi um desespero, né? Aí falaram: **manda o Guarani, mas manda também em português...** tem que mandar os dois daí, então, não tem essa autonomia. Não, vamos aceitar só o Guarani daí. **Tem que aceitar o do sistema ainda, né?**

(Primeira Roda de conversa - outubro de 2018)<sup>50</sup>.

Excerto 21

**Nimboadju:** Eu vejo o calendário assim né, a discussão do calendário, ela tem que, que ser de fato um calendário que, que seja obedecido né? **Que as vezes a gente coloca no papel do jeito da gente, mas ainda gente segue um sistema, né? A gente segue um sistema, mas um calendário que eu vejo assim diferenciado, né (...). É claro, por exemplo, tem feriado pra nós que não existe, principalmente os feriados santos, né? Os feriados santos pra nós não existe e, e a gente tem que obedecer.** Então, que se supra. Tira, por exemplo, o, do calendário os feriados santos que a aldeia não guarda, se tenha aula, mas nos feriados que é da própria Terra Indígena, que seja respeitado.

(Primeira Roda de conversa - outubro de 2018).

O calendário indígena faz parte do currículo, visto que é nele que serão previstos eventos, acontecimentos e datas importantes que fazem parte da educação indígena, por isso este calendário “[...] tem que ser respeitado [...]”. Os períodos de aulas da escola indígena, se necessário, podem e devem ser distintos, visto que os dias importantes para eles são diferentes dos dias dos não indígenas. Como Nimboadju coloca, “[...] tem feriado pra nós que não existe, principalmente os feriados santos, né? Os feriados santos pra nós não existe e, e a gente tem que obedecer”. A expressão a gente tem que obedecer está relacionada ao Awa Weradju diz que o NRE ao receber o calendário indígena disse: “[...] manda o Guarani, mas manda também em português...” [...]. São questões, que o não indígena faz parecer detalhes, sem importância, mas que em reflete políticas de negação, práticas colonialistas que impõem o sistema dominante de ser. Os dias festivos e feriados nacionais têm uma função de unificação da nação com base

<sup>50</sup> Primeira Roda de conversa, leitura e discussão do currículo.

em um discurso universalizador, em que todos fazem parte dessa comunidade imaginada nacional (ANDERSON, 2008) e partilham dos mesmos valores e símbolos.

Entretanto, como esses participantes apontam, eles não veem a comunidade indígena como partilhando dos mesmos valores religiosos. Sua religiosidade é negada, uma vez que nenhuma referência é feita a ela no calendário do NRE, ao passo que a religiosidade nacional ou estadual lhes é imposta. Embora o Estado se apresente como laico, os feriados cristãos, especialmente católicos, ainda orientam o calendário da educação pública, uma relação Estado-Igreja que remonta ao Brasil colônia e Brasil império, portanto, uma prática colonial, mantida também na República.

Prosseguindo a discussão sobre o calendário e a hora/aula, questões essas que devem estar explícitas no currículo, Mimbydju, no extrato 22, discorre como ele interpreta as aulas realizadas fora do prédio escolar.

Excerto 22

**Mimbydju:** *Esse calendário tem que ser respeitado assim, né sem a preocupação que eu vejo hoje. A preocupação com o sistema, de pegá, né, as professoras... Ah vamo hoje que tem a feira de semente. As crianças têm que vir rapidinho e já voltar pra sala de aula, pra cumprir horário. Então, com esse, com esse calendário, o dia por exemplo da feira de semente, dias das festas, na aldeia, não tenha aula mesmo, porque as crianças já estão ali aprendendo, na prática, vendo a narração dos mais velhos, vendo então. ISSO É ESCOLA, TAMBÉM. Então, o calendário ele tem que obedecer esses, esses requisitos.*

(Primeira Roda de conversa - outubro de 2018).

No relato de Mimbydju, o fato de haver um tempo estipulado, determinando quando a aula deve começar e terminar, não condiz com o modo de ensinar e aprender do indígena, daí a necessidade de um currículo específico que atenda essas particularidades. Segundo Cavalcanti e Maher (1993, p. 219), isso ocorre, porque “[t]odo o currículo é, por via de regra, feito pelo branco e transmitido pelo professor nativo, que se encarrega, então, de aplicá-lo ao aluno índio”. Os objetivos do currículo tradicional não consideram a diversidade, condicionando o diferente às suas regras e normas, e tendo sempre uma tendência homogeneizadora, que ondena as formas de ensinar e aprender do indígena.

Por mais que os professores das escolas indígenas tentem romper esse sistema, a situação é bastante complicada, pois a educação ainda está presa a preceitos em que as ações de ensinar e aprender são/estão restritoa à sala de aula, com o professor falando e os alunos escutando. No trecho “[a]s crianças têm que vir rapidinho e já voltar pra sala de aula, pra

*cumprir horário*”, demonstra que atividade extraclasse vivida pelos alunos não conta como aprendizagem real, mas é algo a ser feito esporadicamente, apenas como complemento. Entretanto, como já mencionamos, anteriormente, para o indígena, o ato de aprender extrapola os limites espaciais e temporais escolares. A aprendizagem para eles é dialógica (BAKTHIN, 2003), contínua e inacabada. Diferentemente da pedagogia não indígena, a pedagogia Guarani (NOBRE, 2009), envolve todos os membros da comunidade e espaços do território indígena.

No segundo trecho assinalado no excerto do discurso de Mimbydju (excerto 22), “(...) *não tenha aula mesmo (...)*, observamos o quanto ainda está arraigada a concepção de que aula de verdade é aquela realizada dentro de uma sala, com professor e aluno, livros, quadro e giz. Cabe salientar que a impregnação desse discurso é resultado da colonialidade do saber, que atua legitimando que a educação formal, ideal e correta ocorre dentro dos muros escolares, ou seja, lugar de aprender é na escola, pois o saber é algo que deve ser protegido e para acessá-lo é preciso seguir as regras tácitas impostas pelo sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial (GROSFOGUEL 2016, p. 5). Voltando ao discurso de Mimbydju (excerto 22), notamos que ele resulta do que a sociedade não indígena concebe do que seja aula. Todavia, na sequência, o participante, retifica seu discurso, ampliando seu pensamento sobre essa questão ao mesmo tempo que faz um *link* com um dos paradigmas da pedagogia indígena, [...], *porque as crianças já estão ali aprendendo, na prática, vendo a narração dos mais velhos, vendo então. Isso é escola, também*”.

No fragmento seguinte, o mesmo participante desenvolve um pouco mais essa ideia, questionando se esse empecilho seria devido ao NRE

#### Excerto 23

**Rosana:** O que o senhor acha sobre a educação que está sendo realizada aqui na escola? Tá bom assim, ou o senhor acha que precisa mudar...

**Mimbydju:** *Isso daí foi uma pergunta muito importante né? O que atrapalha muitas vezes aqui, acho que não é os professores que impede as crianças de vim na casa dos mais velhos, conversar, trazer as crianças aqui em casa, né? Pra saber como que é nossa comida antes, né? Como é que surgiu o Pinhalzinho? Quanto tempo tem esse Pinhalzinho agora né? Como é que foi a retomada né? Ééé trazer as crianças pra saber aqui, porque, porque serve uma casa grande, que é a Ou-guatsú pra nós né? Nossa igreja, né? Ééé pra que serve, porque eu a gente sempre procura preserva a natureza né? Então, mas daí eu penso assim que por traz é no núcleo né? Por que nós faz ... tem que fazer o que eles mandam né?*

(Entrevista – dezembro de 2020)

Embora aqui o participante mencione o NRE, devemos entender que esse impedimento é decorrente de um currículo eurocêntrico que não reconhece como espaço de aprendizagem ambientes fora dos muros escolares. Este aspecto levantado por Mimbydju é um dos grandes empecilhos enfrentados pela educação escolar indígena, visto que a educação indígena é dinâmica e envolve diferentes espaços e pessoas da Terra Indígena. Por conseguinte, o discurso de Mimbydju também remete à educação indígena, aquela que não se limita somente a escola e que envolve, também, sábios e anciãos na formação política e crítica das crianças indígenas.

Além disso, o discurso ainda evidencia uma preocupação do participante em ensinar para as crianças da comunidade a história da Terra Indígena e os aspectos culturais. Esta preocupação decorre da existência de um currículo hegemônico que não tem a história indígena como prioridade em seu bojo, principalmente, se esta é contada por um indígena. O currículo eurocêntrico privilegia a história contada por não indígenas e presente nos livros didáticos, que apresentam o Brasil como país descoberto e indígenas essencializados, que abandonaram suas línguas e culturas.

No excerto 24, Nimboadju amplia essa reflexão, quando o indagamos sobre a educação escolar indígena.

Excerto 24

**Nimboadju:** *Eu sempre falo assim que escola não é um lugar né, um prédio fixo, né um lugar. A escola é onde se encontra o conhecimento dos mais velhos, a tradição, a espiritualidade, com a pesquisa dos professores, com a pesquisa de, de quem tá fazendo doutorado. Então ela se encontra pra construí a educação, porque a ideia nossa né e a meta é que nossos filhos não é, não seja apenas letrado né ou pro mercado de trabalho, que ele seja liderança, líderes né? E formadores de opinião. Então ... eu vejo a escola desse jeito, então ela tem que atua nesse triplé e unindo né, o conhecimento científico junto com os conhecimentos tradicionais que existe, porque daí eu acho que dá uma referência boa pra criança tanto viver dentro da Terra Indígena como se organizar numa sociedade não indígena.*

(Entrevista - dezembro de 2018).

Além da dinamicidade, Nimboadju expande seu pensamento ao dizer que a escola indígena é lugar de encontro e de diálogo entre os conhecimentos e as culturas. Essa reflexão denota que os indígenas não requerem a universalidade dos conhecimentos indígenas. Ao contrário, em seu discurso, Nimboadju dá a entender que os conhecimentos estão em constantes diálogos e que, por conseguinte podem ser complementares. Por outro lado, como esta comunidade não se caracteriza como isolada, o discurso do participante também está



relacionado as relações sociais, econômicas e culturais que esses Guarani mantêm com a sociedade não indígena. Desse modo, os conhecimentos não indígenas também são necessários, para que eles possam atuar na sociedade do entorno.

A diversidade e o diálogo entre as ciências são características defendidas pelo pensamento decolonial e pela ecologia de saberes, visto que “[...] a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não sugere o descrédito do conhecimento científico. No entanto, implica, na sua utilização contra-hegemônica [sic]”. (SANTOS, 2010, p. 57), exigida pela ciência dominante. Para o pensamento decolonial, é justamente a hegemonia que tem dificultado o diálogo entre a comunidade indígena e a não indígena, em relação à construção do currículo indígena, pois em grande parte, os encaminhamentos e documentos sobre a educação escolar indígena são feitos sem o aval deles.

Concluindo esta seção, observamos que é preciso, primeiramente, decolonizar o discurso do Estado, pois não há como enquadrar a pedagogia indígena dentro desse sistema fechado e linear. Por este motivo, a autonomia em relação ao currículo específico, gestão dos recursos, formação de professores, práticas pedagógicas indígenas e o reconhecimento dos sábios indígenas como professores é tão importante para a educação escolar indígena. O currículo indígena deve prever a questão do tempo hora/aula e a elaboração de um calendário específico que respeite e atenda o modo de ser e aprender do indígena; daí, a necessidade de *um currículo próprio que venha do chão*. A seguir, analisaremos a partir dos discursos dos participantes, como eles pensam o currículo indígena.

## 6.2 CURRÍCULO PRÓPRIO: QUE VEM DO CHÃO...

As expressões escolhidas para nomear esta seção de análise são muito fortes e simbólicas, principalmente, porque são expressões enunciadas por indígenas da própria comunidade, por pessoas que pertencem a uma sociedade que pensa e age coletivamente, uma sociedade, onde a concepção de tempo não é linear; portanto, a hora-aula ou hora-relógio não se encaixam no tempo de ensinar e aprender deles. Na educação indígena, ensinar e aprender não requerem hora, nem espaço físico específico, pois ela entende que todo o território indígena se constitui como ambiente de ensino e aprendizagem. Portanto, as expressões *currículo próprio, que vem do chão*, estão carregadas de ideologias e identidade indígenas, pois elas expressam a perspectiva deles a respeito da educação escolar que querem e desejam construir, mas para isso, como eles próprios verbalizam, é necessário um *currículo nosso, indígena, construído por nós e para nós*.

Os discursos são tão impregnados de força, resistência e de ideologias que nos faltam palavras para interpretar tanto sentimento e determinação. Talvez, isso se deva ao fato que só consegue entender esse sentimento quem faz parte e vive isso na pele todos os dias, no caso os indígenas. São discursos que nos fazem sair da nossa zona de conforto e que revelam disparidades, injustiças e negação de direitos. Esta, em nossa visão, é uma das maiores contribuições que a pesquisa nos traz enquanto seres humanos e pesquisadoras, visto que ela representa

[a] possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidades. (MOITA LOPES, 2006, p. 92)

São, portanto, outras formas de aprender, de ensinar e de construir conhecimento. Ao trazermos para este estudo a visão plural do ser humano, quanto ao modo de ser e viver, acreditamos que poderemos, de certa forma, contribuir para que possamos desconstruir estereótipos e desnaturalizar preconceitos. Com esse intuito, a seguir, trazemos as vozes e visões dos Guarani do Pinhalzinho sobre a educação escolar indígena que eles estão construindo. O excerto 25 refere-se a uma discussão que fizemos na segunda roda de conversa sobre a relevância de eles se sentirem representados no currículo indígena.

#### Excerto 25

**Awa Weradju:** *O Rosana você comentou a questão do, do PPP hoje eu fiquei pensando ééé ... e discutindo, porque hoje tava ... ééé como as coisas vêm muito pra nós, chega muito material, é didático né? A GENTE NÃO SE VÊ produzindo aquilo ali, né, a gente não produz, como não é um trabalho realizado POR MIM TRABALHADOR como professor, eu não participei daquilo ali, eu não consigo me identificar. E daí como o PPP, quando eu também tenho um PPP que eu não trabalhei nele, que eu não produzi junto, que eu não desenvolvi ali, eu também não me vejo dentro daquele PPP. E o PPP nada mais é do que a escola.*  
(...)

*A educação escolar indígena FEITA, que nós estamos querendo, É FEITA PELO INDÍGENA, que, que resis...queee vamos dizer assim não seja aquilo que vem de CIMA PRA BAIXO, mas que vem do chão, aqui, que, que manifeste nossos desejos.*

(Segunda Roda de conversa - novembro de 2018)<sup>51</sup>.

<sup>51</sup> Segunda Roda de conversa, leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena.

O excerto acima explicita quem deve ser responsável pela construção da educação destinada aos indígenas. Em outras palavras, talvez isso possa ser entendido como: não queremos uma educação não indígena, feita por não indígena, queremos uma educação “*feita pelo indígena*”, que nos *represente*, que seja *nossa*. Diante disso, podemos entender que a educação feita pelo indígena, a que Awa Weradju e também outros indígenas estão se referindo, é em relação à reivindicação de um lugar de fala, isso é, eles querem ser agentes no sentido mais amplo, pois somente assim poderão se ver e se sentir representados na educação a que eles têm direito. Isso implica a participação irrestrita deles em todo e qualquer projeto que envolva a educação escolar indígena ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo: as DCNNEI devem ser construídas com a participação deles para que assim possa refletir seus ideais, cosmovisões, identidades e culturas. Para isso, se faz necessário discutir com eles e entre eles a pedagogia, o conhecimento indígena e a concepção de tempo e espaço.

Essa reivindicação, porém, não exige o poder público quanto à sua responsabilidade de financiar e apoiar, técnica e pedagogicamente, os projetos educacionais que esses indígenas desejam construir, pois assim como todo cidadão brasileiro eles têm direitos constitucionais garantidos. No entanto, se por um lado, tomarmos como exemplo, o acolhimento dos governantes sobre a participação deles nos processos e nas tomadas de decisões, observamos que ela é praticamente nula. Por outro lado, se considerarmos as iniciativas indígenas, é inegável que a atuação deles têm sido cada vez maior, seja por meio de manifestações, seja por meio de reivindicações, a partir do que prevê a atual CF.

Voltando ao discurso de Awa Weradju (excerto 25), percebemos que ele trata sobre as diferenças entre currículo prescritivo e currículo indígena. Sua fala reporta a dois exemplos de políticas que geralmente podem ser visualizadas em contextos minorizados. A primeira, *top down* (SHOHAMY, 2006), pode ser identificada, quando Awa Weradju verbaliza que a educação escolar indígena deve ser feita pelos indígenas e não por *outsiders*, nas palavras dele que “*(...) não seja aquilo que vem de CIMA PRA BAIXO (...)*”. Essa colocação do participante reflete como a colonialidade do poder atua para perpetuação de um único sistema educacional, o qual inclui rechaçar e invisibilizar outros modos de construção de conhecimentos.

A imposição de currículos prontos e eurocêntricos utilizados nesta escola indígena pode ser considerada como política *top down* (SHOHAMY, 2006), pois embora esta expressão seja mais comumente usada para se referir às políticas linguísticas, acreditamos que ela também seja adequada para descrever as políticas sociais, econômicas e educacionais destinadas aos grupos minorizados. São políticas produzidas pelo Estado e que, portanto, têm como característica principal a uniformização e homogeneização. Segundo Johnson (2013, p. 10,

tradução nossa), a política *top down* ocorre “em nível macro e é desenvolvida por algum órgão ou pessoa que rege ou de autoridade”.

Esta política verticalizada está em conformidade com o que Quijano (2005) apresenta sobre o atual padrão de poder mundial, o qual consiste numa articulação poderosa entre colonialidade do poder e colonialidade do saber. Todavia, salientamos que a determinação e a implementação dessas políticas que *vêm de cima para baixo* não são aceitas, pacificamente, pelos Guarani do Pinhalzinho: prova disso é a decisão deles de requerer e exigir um currículo feitos por eles.

Para contestar essa política linguística/educacional verticalizada, no mesmo discurso (excerto 25) Awa Weradju enfatiza, sabiamente, que a educação escolar destinada a eles deve ser produzida e construída no “chão” do território indígena. Esta declaração é tão carregada de valores e expressa uma convicção clara sobre quais pilares a educação indígena deve estar ancorada. A expressão que *vem do chão*, embora seja empregada metaforicamente, ele remete a uma educação escolar indígena própria, especificamente para os Guarani do Pinhalzinho, que retrate o modo de ser, pensar e fazer dessa comunidade. O que vem do chão é natural, é próprio dessa comunidade que é vinculada a esse território. A relação com a natureza e com a cosmovisão/cosmologia indígena é retomada nessa expressão. Dessa forma, ainda que algumas etnias comunguem de ideias semelhantes, a realidade é que cada comunidade tem suas próprias demandas.

Essa educação escolar indígena, com *currículo próprio, que vem do chão*, pode ser relacionada a um segundo conceito de política linguística/educacional, isto é, política *bottom-up* (SHOHAMY, 2006). Essa concepção contrapõe-se a outra apresentada, anteriormente, *top down*, uma vez que as políticas *bottom-up* são arquitetadas e implementadas, localmente, isto é, de baixo para cima; melhor dizendo, são “[...] políticas em nível micro baseadas em decisões geradas pela comunidade e para a comunidade” (JOHNSON, 2013, p. 10, tradução nossa). A definição de políticas *bottom-up* se encaixa perfeitamente ao que Awa Weradju afirma, ou seja, a “*educação escolar indígena FEITA, que nós estamos querendo, É FEITA PELO INDÍGENA, que, que resis...queee vamos dizer assim não seja aquilo que vem de CIMA PRA BAIXO, mas que vem do chão, aqui, que, que manifeste nossos desejos*”.

Essa tomada de posição pode exemplificar o que estamos denominando como educação decolonizadora, pois tem seu alicerce nos conceitos de pensamento decolonial (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010; QUIJANO, 2005, 2010), de pedagogia decolonizadora (WALSH, 2013) e de reexistência (ACHINTE, 2009). Na educação decolonizadora, as

comunidades inferiorizadas, silenciadas ou inviabilizadas buscam meios próprios para resistir e se opor às políticas adversas do Estado.

A construção desse currículo, *produzido no chão do território indígena*, entretanto, envolve muitos conflitos: os discursos são diversos e adversos, tendo em vista que os grupos dominantes não indígenas não estão dispostos a abrir mão de seu lugar de poder. Podemos dizer que, de um lado encontra-se o Estado, buscando manter a colonialidade do saber, por meio de currículos eurocêntricos, que estipulam quando, como, quais conhecimentos e quais línguas devem ser ensinadas. Do outro lado, está a comunidade Guarani do Pinhalzinho lutando para decolonizar e desmontar esse sistema educacional que não condiz com os desejos, com os valores e com a pedagogia Guarani (NOBRE, 2009). A fala de Kunhã Rokadju, no próximo fragmento, confirma a atuação e a imposição desse conhecimento colocado como superior e, também, esclarece a respeito de possíveis conflitos presentes na própria comunidade sobre a relevância da presença do conhecimento eurocêntrico no currículo indígena.

Excerto 26

**Rosana:** *Como vocês veem os conhecimentos que estão presentes no currículo vigente? Quais as contribuições dele para esta comunidade?*

**Kunhã Rokadju:** *É complexo responder a essa pergunta, entretanto, num viés de construção do conhecimento e formação-emancipação do cidadão, temos várias críticas, uma delas é que o conhecimento privilegiado no currículo vigente é manipulado propositalmente e, portanto, excludente e não teve durante muito tempo contribuição nenhuma para as populações indígenas, no entanto, hoje, temos tentado (re)adaptar tal currículo aos anseios da comunidade local, visto que lidamos em nosso cotidiano com diferentes ideologias do significado e da importância da Escola na vida da comunidade, alguns, já engajados e convictos do funcionamento dessa sociedade. Neste sentido, o trabalho de nossa Escola considera essas especificidades e busca atender a todos com um ensino de qualidade que possa preparar os alunos para a autonomia de sua própria vida em qualquer espaço onde escolha permanecer.*

(Entrevista - novembro de 2019)

A fala de Kunhã Rokadju suscita várias questões importantes que merecem ser analisadas. Uma delas está relacionada à consciência de que há um *conhecimento privilegiado*, que está posto pela sociedade dominante como superior e que este, ao ser disseminado na escola indígena via currículo, acaba excluindo os conhecimentos indígenas. Isso ocorre porque a relação entre os conhecimentos não indígenas e indígenas são assimétricos, isto é, eles não têm o mesmo valor social. Na sociedade não indígena, o conhecimento científico é associado à expansão econômica, social e política; o conhecimento indígena é visto, pela sociedade

dominante e, às vezes, por alguns indígenas, como algo que só tem valor local, portanto, só tem serventia para os indígenas ou então, conforme discutido no capítulo teórico desta tese, na melhor das hipóteses, os conhecimentos indígenas podem servir de escada para que a ciência moderna realize suas pesquisas.

A outra questão diz respeito à presença do conhecimento privilegiado no currículo ter como propósito dar continuidade às práticas coloniais, portanto, ele não visa ao empoderamento indígena. Sendo o currículo um instrumento ideológico e de poder, sua intenção é manter os indígenas, seus conhecimentos, línguas, culturas e tudo que os representa na condição de inferiores.

Conforme colocado por Kunhã Rokadju, esse conhecimento é de fato, manipulado propositalmente, no sentido de induzir os indígenas a pensar que se o adquirirem, poderão ter acesso aos mesmos direitos sociais, políticos e econômicos que os não indígenas. É por isso que existem indígenas que defendem um ensino eurocêntrico, pois veem na escola uma oportunidade para ter acesso aos bens culturais, sociais e econômicos da sociedade não indígena. Isso pode ser comprovado quando Kunhã Rokadju diz que na Terra Indígena existem “[...] diferentes ideologias do significado e da importância da Escola na vida da comunidade[...]”. Deste modo, podemos entender, que mesmo pertencendo à mesma etnia, há nesta comunidade pessoas ou grupos que pensam diferente em relação ao papel e aos objetivos que a escola indígena visa atingir, ou seja, há indígenas que querem para seus filhos um ensino eurocêntrico. É evidente que essa atitude decorre da preocupação desses pais em querer que seus filhos consigam melhores oportunidades na sociedade não indígena.

Em 2013, durante a realização da pesquisa de mestrado, essa também foi uma questão que apareceu nas entrevistas. Havia pais, na Terra Indígena do Pinhalzinho, que defendiam um ensino pautado a partir de um currículo não indígena, que tivesse como foco o ensino na língua portuguesa, para que o aluno indígena aprendesse a ler e escrever em português. Para os defensores desse ensino ocidentalizado, a função da escola na Terra Indígena deveria ser esta; já a língua e demais aspectos da cultura indígena deveriam ser ensinados em casa, pelos pais.

Entendemos esses conflitos como inerentes, haja vista que o acesso aos conhecimentos novos e interessantes que circulam na internet, por exemplo, são via língua portuguesa, não via Guarani. Em outras palavras, a “língua indígena acaba tendo [...] utilidade apenas dentro da aldeia e no contexto doméstico; para todas as demais atividades necessita-se do português” (VEIGA, 2001, p. 115). Também é nessa língua que ocorrem os processos de escolarização fora da terra indígena e para ter sucesso nesses processos, os indígenas precisam dominar a língua portuguesa. Além do mais, a sociedade do entorno não valoriza o que vem do indígena, por



exemplo, a língua Guaraní, a arte Guaraní, a ciência medicinal e o sistema de plantio indígena dentre outros aspectos. Tudo que é produzido pelo indígena em termos de conhecimento é valorizado, predominantemente, pelos próprios indígenas. Especialmente, a colonialidade opera também no interior dos grupos minorizados, de modo que membros desses grupos podem negar ou menosprezar os conhecimentos do próprio grupo em relação aos grupos dominantes.

Outra questão que, também, contribui para esses conflitos estabelecidos são as polaridades: educação escolar indígena *versus* educação não indígena; língua indígena *versus* língua portuguesa. Devido à presença de não indígenas na Terra Indígena, decorrente de casamentos interétnicos e também devido ao contato intenso que esta comunidade mantém com a sociedade do entorno, é inevitável que existam pessoas que pensem de modo distinto e almejem uma educação diferente. Essa discussão pode nos auxiliar na compreensão dos motivos que os levam, também, a pensar em um currículo que contemple tanto os conhecimentos indígenas, quanto os conhecimentos não indígenas. Por este motivo, Kunhã Rokadju enfatiza que a “*Escola considera essas especificidades e busca atender a todos com um ensino de qualidade que possa preparar os alunos para a autonomia de sua própria vida em qualquer espaço onde escolha permanecer*”, tendo em vista que após concluírem seus estudos na Escola Yvy Porã, os alunos precisam se deslocar para escolas da cidade para cursar o Ensino Médio, o Ensino Superior e, também, podem escolher viver fora da Terra Indígena.

Sobre essas questões levantadas durante as observações e também nas discussões nas rodas de conversas pudemos perceber que há uma preocupação grande, por parte da comunidade, para que esses educandos tenham autonomia e segurança para se posicionar em relação à sua identidade, língua e cultura indígena, mas que também mostrem ter conhecimento sobre os aspectos da cultura e ciência não indígena. O excerto citado a seguir aborda esse aspecto:

Excerto 27

**Parakau:** *O currículo deve ser pensado a partir da realidade local né, da história local para o global. E que nesse, nessa organização que nós temos que pensar que o aluno a comunidade o Guaraní Nhandeva, o modo de ser, porque a cultura são os sujeitos, mas sem deixar de, de lembrar né, de colocar em evidência que esses sujeitos eles estão inseridos nessa realidade e eles mantêm uma relação com outras realidades. Essa realidade, essa relação, é uma relação social, é uma relação cultural e uma relação econômica. Daí completa com aquilo que ((retirado nome do participante para preservar a identidade)) dessa né, dessa ânsia, dessa ANGÚSTIA do nosso aluno que vai sair daqui e vai pra lá. Então, eu sou da seguinte opinião, eu acho que o nosso currículo deve instruir, instrumentalizar o nosso aluno aqui pra ele daqui, chegue lá fora e tenha a sua identidade, a sua autoafirmação bem colocada, porque uma coisa é eu chegar no espaço e saber me*

*posicionar e saber quem eu sou, da onde eu sou, qual é minha origem (?) e nesse contexto me autoafirmar, porque esse aluno vai sair daqui ele vai chegar em Guapirama ele vai e ele vai deparar com aquele professor que vai olhar pra ele vai dizer: a Terra Indígena do Pinhalzinho não tem índio, porque índio pra mim é o de 1500. ELE NÃO VAI FALAR É O DE 1500. Ele vai falar: índio pra mim é aquele que mora lá na Terra Indí... na, na aldeia, lá Na aldeia, lá no meio do mato lá, que não tem convivência com ninguém, porque isso aí é o discurso que eu presencio, eu trabalho nas duas realidades né. Então, esse professor ele vai olhar desse jeito? Modo? Para o nosso aluno? Ele vai olhar para nosso aluno como que tenhaaa...(?) uma capacidade inferior aos demais. Então meu aluno ele tem que... esse aluno tem que sair daqui instrumentalizado por nós. O nosso currículo ele deve pensar isso né. Que nosso currículo ele parte da realidade local, ele parte da empiria que nós vivenciamos aqui e ele então conversa com o científico. Então, nós vamos ter (?) bem instrumentalizado pra que ele se auto afirme como indígena, pra que ele não tenha NENHUM MOMENTO, mesmo diante de qualquer que seja u, u, a fala, o discurso do professor ou o OLHAR porque ele não vai ouvir MUITO dos professores, porque quem ouve isso somos nós. Na sala de aula nenhum professor olha pro, pro nosso aluno e fala: Ah! Indígena você?! Né, tipo esse ano ((nome de aluno)) que tem traços físicos bem singelos daquilo que tá na memória, na cabeça da população brasileira como indígena gente, ele não tem isso.*

**Kunhã Rokadju:** *E índio de cabelo enrolado?*

**Parakau:** *É, e esses alunos eles chegam lá, aquela... é educadores, professores formados como uma... participantes de uma equipe multidisciplinar, eles ainda ACHAM que se não tem traços físicos já ta, ele é MEIO INDÍGENA. Então esse, esse currículo que a gente ta pensando ele deve fazer isso. Pegar a empiria com o científico, instrumentalizar o nosso aluno, pra que eles tenham autoafirmação, que ele reconheça sua identidade e que diante dessas, dessas situações que ele vai vivenciar em outros lugares, que às vezes, não vai ser ninguém falando, mas às vezes, a forma como o professor olha, a forma como o professor é... corrige seu caderno, a forma né como o professor trata. Porque ele não vai ter muita dificuldade com os colegas de sala. Muito mais com essa, essa empatia vai ser mais com os professores mesmo. Então, eu acho que o nosso currículo ele deve ser pensado dessa maneira. JAMAIS ficar só na empiria né, mas mesclar a empiria com a questão científica, no sentido de preparar esse aluno para que ele vá pra onde ele quiser. (...) Que ele tenha essa autoafirmação, que se esse aluno quiser sair daqui e ir pra Universidade e depois voltar que ele seja instrumentalizado pra isso, que se ele quiser sair daqui e ir morar lá na cidade que ele esteja instrumentalizado pra isso. Se ele não quiser ir pra faculdade, como nós já falamos, mas que ele condições de se autoafirmar como... com sua identidade aqui ou lá em Guapirama ou lá em São Paulo ou lá na indústria ou trabalhando lá no pioneiro, ou lá na Universidade fazendo Medicina, fazendo algum tipo de licenciatura, fazendo qualquer que for a, a, a escolha que ele escolher pra vida, né?*

(Segunda Roda de conversa - novembro de 2018<sup>52</sup>).

O discurso de Parakau trata de várias questões que são muito relevantes e que certamente necessitam fazer parte em uma discussão sobre currículo. Isto envolve em

<sup>52</sup> Segunda Roda de conversa, leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena.

questionar, por exemplo: Quem é esse aluno indígena? Quais suas relações com a sociedade não indígena? Quais conhecimentos são/serão importantes para sua atuação na sociedade indígena e não indígena?

Percebemos que a participante desenvolve sua ideia a partir do que deve ou não conter no currículo indígena, a partir de sua experiência docente tanto na escola indígena quanto na escola não indígena. É, portanto, desse conhecimento das relações (sociais, culturais e econômicas) dessa comunidade indígena com a comunidade do entorno que ela entende que o currículo indígena deva ser pensado. Para ela os conhecimentos indígenas necessitam estabelecer conexões com os conhecimentos globais, tendo em vista que a Terra Indígena do Pinhalzinho não está isolada – “[...] *eles mantêm uma relação com outras realidades*[...]”. Esse posicionamento vai ao encontro do que discutimos anteriormente (excertos, 25, 26), quando os participantes citaram que as transformações ocorridas no Pinhalzinho, devido ao contato com não indígenas por questões de trabalho, estudo e casamentos interétnicos, também refletiram mudanças na educação escolar indígena.

Podemos sentir a enorme preocupação de Parakau quando diz da “[...] *ânsia, dessa ANGÚSTIA do nosso aluno que vai sair daqui e vai pra lá* [...]” que irá estudar em escola não indígena (para fazer ensino médio ou superior), pois ela assim como os demais docentes sabem das dificuldades de diversas ordens que esse aluno irá enfrentar. Essa preocupação, que beira o desespero, evidencia os motivos da importância de uma educação voltada para questões identitárias e políticas. O aluno indígena precisa ter segurança e firmeza para se posicionar e se autoafirmar quando tiver sua identidade contestada, seja por um discurso ou por um olhar, pois como Parakau diz, muitas vezes a pessoa não vai discriminar ou excluir verbalizando, porém “[...] *a forma como o professor olha, a forma como o professor é... corrige seu caderno, a forma né como o professor trata* [...]”, também expressa a concepção desse docente sobre o que ele considera como ser ou não ser índio. Essa preocupação de preparar o aluno indígena não é aleatória, pois ela tem como base histórias doloridas contadas e vividas pelos próprios participantes indígenas, quando saíram da Terra Indígena. Vejamos uma delas:

Excerto 28

**Kunhã Rokadju:** *Nossa, nossa vontade é... que aqui era que desse continuidade, que tivesse o Ensino Médio (?), a gente já comentou algumas vezes, como isso ainda não é possível, talvez ainda demore né, ou talvez nunca aconteça é aqui da BASE, porque a gente tira pela gente. A gente estudou fora né depois da, (?) naquela época era quinta série e daqui a gente foi pra lá. Nãooooo, a gente não teve nada disso essa base aqui. Sempre éé, igual ((nome de pessoa)) falou aquela VERGONHA NA VERDADE DE SER ÍNDIO. Então o*

((nome de pessoa)) contou a experiência dele de agir com, de brigarrrr né, de, de fazer, de por o jeito dele também de uma forma, né agressiva. No meu caso, eu fuiii. Ah, eu (?) fiquei reservada. **Eu me, eu própria me exclui pra não... essa questão de alguém me exclui. Eu ficava na minha. ESSA ERA NOSSA MANEIRA DE SE DEFENDER, NAQUELA ÉPOCA, CADA UM TEM SEU JEITO DE ADAPTAR LÁ FORA. (?) As crianças de hoje, eu digo pelos meus filhos, NÃO FORAM PRA LÁ COM ESSA VERGONHA DA IDENTIDADE. E olha que eles não têm traços, os meus, praticamente ficaram com pouquinhos traços né, daaa, dessa, dessa coisa, que eles têm que ser índio, que inferioriza**

**Parakau:** *que eles cobram. Estereótipo que tá na sociedade, que a sociedade ...*

**Kunhã Rokadju:** *Então os meus ((nome do filho)) tem até o olho claro, quando sai no sol, fica meio verde (risos). Ihhhh eles não têm, assim num, enfrentam bem essa questão.*

**Rosana:** *Então, mas tudo isso, talvez isso seja já desse trabalho que vocês vêm fazendo.*

**Awa Weradju:** *É a base...*

**Kunhã Rokadju:** *É mas porque já tiveram a base aqui... de não ter vergonha. É é é pelo menos essa parte tá sendo bem... né...da história né?*

(Segunda Roda de conversa - novembro de 2018)<sup>53</sup>.

Parakau, no excerto 27, portanto, insiste que o aluno indígena precisa estar preparado tanto, academicamente, quanto em relação à sua identidade étnica, pois assim, ao ser questionado, ele poderá se afirmar, identitariamente, mas também demonstrar que tem conhecimento, que é *um índio inteligente*. Kunhã Rokadju amplia esta discussão permitindo que entendamos um pouco mais dessa necessidade e urgência de os alunos se empoderarem em todos os aspectos. Na visão do participante, essa é uma forma de resistência, de defesa e de autoafirmação, para que estes Guarani, ao saírem do território indígena, não se sintam envergonhados de seu pertencimento étnico, como a própria participante diz, que o aluno indígena de hoje não precise se anular para se defender, ou como Kunhã Rokadju diz: *se excluir* para que não seja *excluído por outros*.

Kunhã Rokadju relata que seus filhos, embora não apresentem traços indígenas, geralmente, cobrados pela sociedade não indígena “*enfrentam bem essa questão[...]*”. Para a participante, o fato de os filhos não se sentirem envergonhados ou intimidados ao terem sua indianidade questionada por não apresentar traços, como a cor dos olhos é resultado do trabalho realizado pela escola, ou seja, da base, das discussões sobre identidade e história indígenas. Todavia, se tomarmos o riso expresso pela participante, podemos interpretá-lo, também, como

<sup>53</sup> Segunda Roda de conversa leitura e discussão sobre os documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena.

sentimento de alívio, ao constatar que seus filhos não precisarão se anular para se defender. A expressão equivale a “Nossa!!! Que bom, que eles não precisam enfrentar os problemas pelos quais passei”.

Ao relatar a sua experiência fora da Terra Indígena como estudante, Kunhã Rokadju enfatiza a relevância de esses alunos serem a voz da comunidade Guarani na sociedade não indígena. Em outras palavras, eles não devem passar despercebidos ou se calar por serem indígenas. Para tanto, é preciso formar um aluno consciente, empoderado e engajado com as causas indígenas por meio da educação escolar indígena, a qual Kunhã Rokadju denomina de base. Podemos entender essa base, como uma educação que tenha um currículo próprio, materiais e metodologias que tratem e sejam condizentes com as questões importantes e necessárias para os Guarani do Pinhalzinho.

Neste sentido, é que Parakau faz uma reflexão ampliada (excerto 27) quanto à abrangência do currículo na educação escolar indígena, dizendo que “[...]nosso currículo ele deve ser pensado dessa maneira. JAMAIS pensar só na empiria né, mas mesclar a empiria com a questão científica, no sentido de preparar esse aluno para que ele vá pra onde ele quiser [...]”. Ou seja, nas palavras da participante, o termo empiria parece remeter aos conhecimentos indígenas, portanto, se refere aos conhecimentos e aos letramentos indígenas como construídos a partir da experiência local, situada. Os conhecimentos científicos referem-se àqueles reconhecidos e legitimados pela sociedade dominante. Neste sentido, embora os termos *empiria/científico* estejam ligados a algo que é passível ou não de comprovação científica, apontam para os diferentes modos de produzir, classificar e legitimar os conhecimentos. Essa distinção remete, também, ao que Santos (2010) denominou como pensamento abissal, no qual linhas invisíveis separam os conhecimentos, determinando o lugar e valor de cada conhecimento. Por este motivo, Parakau advoga em favor de um currículo que contemple tanto aspectos culturais indígenas (conhecimentos indígenas, língua, identidade, religiosidade, danças e contos indígenas), quanto os considerados científicos, pois na visão do participante quanto mais conhecimento o aluno indígena tiver, mais condições ele terá de se posicionar fora da Terra Indígena. Vejamos o que Parakau diz sobre isso:

Excerto 29

**Parakau:** *Mas é importantíssimo que a gente faça essa instrumentalização, porque lá fora na comunidade vai ser mais difícil mudar a mentalidade lá dos professores que vão receber o nosso aluno é mais difícil. (?) A maneira mais fácil da gente fazer isso, é isso. É o nosso aluno sair daqui com essa identidade bem explícita e bem forte, que ele tenha instrumento pra se defender. (...) Diante de qualquer coisa que eles vivenciem, eles não tenham de*

*maneira nenhuma vergonha de se autoafirmar como indígena Guarani nhandeva da Terra Indígena do Pinhalzinho e, que tenha conhecimento pra isso gente, sem conhecimento agora, aquilo que nós falamos né. Tem que colocar o aluno em evidência, tem que colocar a comunidade em evidência. A questão cultural, mas sem esvaziamento do conteúdo, porque não adianta nada a gente mandar o aluno pra lá, totalmente é, se autoafirmando como indígena mas que aí não consegue mesclar com o conhecimento científico. Daí ele vai ser mais uma vez colocado de lado.*

(Segunda Roda de conversa - novembro de 2018)<sup>54</sup>.

Pelo fragmento (excerto 29), podemos observar que na visão de Parakau a preparação do aluno indígena para o enfrentamento da sociedade externa passa por um ensino amplo e de qualidade, onde questões relativas à identidade, cultura, conhecimentos e direitos indígenas estejam fortemente conectadas ao seu pertencimento étnico. Concomitantemente a esses aspectos, o aluno indígena também precisa conhecer e dominar os conhecimentos dos não indígenas. Para a participante, só assim o aluno indígena terá instrumentos para se defender da exclusão. O instrumento, no caso, pode ser entendido como o domínio de conhecimentos indígenas e não indígenas. A atitude de comparar conhecimento a instrumento de defesa permite que compreendamos o valor atribuído ao conhecimento ocidentalizado. Por outro lado, também podemos refletir o quanto o indígena é cobrado, pois para “[...] não ser colocado de lado[...]”, ao mesmo tempo que precisa se autoafirmar como indígena, também precisa provar para a sociedade não indígena que é conhecedor dos conhecimentos considerados científicos e que fala, conhece e usa a variedade valorizada da língua portuguesa.

Retomando a visão de Awa Weradju (excerto 14), percebemos que as transformações no modo de viver desses Guarani, resultaram em mudanças na educação escolar indígena, fazendo com que a escola também assumisse papéis da educação indígena que antes eram realizados apenas pelos pais. Com isso, queremos esclarecer que a educação indígena não acontece, separadamente, da educação escolar indígena. Portanto, esse *currículo próprio, que vem do chão*, tem o compromisso de propor e estabelecer um diálogo entre essas duas formas educacionais, pois embora sejam distintas, são complementares na formação do indígena contemporâneo que circula, atua, trabalha e estuda tanto dentro quanto fora do território indígena. Essa proposta de currículo está alicerçada na ecologia de saberes (SANTOS, 2010), a qual concebe os conhecimentos como interculturais e complementares, porém, esta

<sup>54</sup> Segunda Roda de conversa leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena.



concepção, defende que o seu devido valor seja dado a cada ciência, bem como sejam reconhecidas as contribuições e o lugar de cada uma delas.

Os excertos 27 e 28 tratam de diversas questões que devem ser discutidas e, que precisam estar presentes no currículo dessa escola, como a questão do preconceito que o aluno Guarani sofre ao sair da Terra Indígena, sendo praticado inclusive por aqueles que deveriam combatê-lo, no caso os professores. Deste modo, dadas as condições de subsistência desses indígenas e cientes do contato e da convivência deles com a sociedade do entorno, na próxima seção, retomaremos alguns fragmentos dos excertos 27 e 28 para análise, discutindo a necessidade de uma educação escolar que seja, culturalmente, sensível a essa população Guarani.

#### 6.2.1 Educação do e para o entorno: *então, esse professor ele vai olhar desse jeito? Modo? Para o nosso aluno?*

Olhares preconceituosos, questionamentos da identidade indígena, tratamentos diferenciados em relação aos alunos não indígenas, é desta forma que muitos alunos indígenas são recebidos na escola não indígena, segundo Parakau. A instituição escola pode ser vista ou referida por parte da sociedade como espaço de acolhimento, de transformação, de igualdade; no entanto, muitas vezes, ela também é vista como espaço de exclusão e segregação. Nesta seção, voltamo-nos para uma educação para o entorno, pois a escola, enquanto parte da sociedade na qual está inserida precisa repensar suas práticas e tratamentos empregados aos alunos pertencentes a grupos minorizados, tais como: indígenas, afrodescendentes, quilombolas, ciganos e imigrantes.

De acordo com Maher (2007), não basta que esses grupos tenham “consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural seja (...) modificado” (p. 257). Para essa autora, “sem que o entorno aprenda a respeitar e conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania” (MAHER, 2007, p. 257-258). O entorno para essa autora engloba todos os que envolvem ou que interagem com esses minorizados (docentes não indígenas que lecionam na escola indígena, equipes do NRE e da SEED, formadores de docentes, pesquisadores não indígenas que fazem pesquisa no contexto indígena, os moradores vizinhos da Terra Indígena e os moradores do município onde está situada essa Terra Indígena e assim por diante).

A questão do combate ao preconceito é uma luta árdua, na qual muitos pesquisadores envolvidos e sensíveis às causas indígenas Faustino (2006); Maher (1998, 2006, 2007); Cavalcanti (1999), dentre outros, por meio de suas pesquisas têm procurado denunciar, discutir, diminuir e superar essas questões, para que tenhamos uma sociedade mais justa, com menos violência e disparidade. Todavia, apesar dos esforços empregados, não é raro presenciarmos momentos em que esse tipo de situação acontece de modo que, algumas vezes, isso parte de quem deveria combater e proteger, por exemplo, de professores e até mesmo de nossos representantes que estão no poder.

Dentre tantos ataques às populações indígenas, recentemente, a mídia divulgou uma fala do nosso atual presidente durante uma transmissão em suas redes sociais, na qual ele diz: “O índio mudou, tá evol... Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós. Então, vamos fazer com que o índio se integre à sociedade e seja, realmente, dono da sua terra indígena, isso é o que a gente quer aqui” (Notícia veiculada no portal g1 em 24/01/2020).

A fala do presidente remete a algo que discutimos no terceiro capítulo desta tese – subseção 3.1.1 Rede Modernidade/Colonialidade e a Colonialidade de poder, do saber e do ser - sobre a forma como os humanistas dos séculos XV e XVI tratavam os indígenas, considerando-os como sub-humanos e selvagens com almas vazias que necessitavam de salvação e preenchimento. Assim como os humanistas, a fala do governante contraria a atual CF e pode ser entendida como prática colonialista que instiga e legitima a sociedade dominante a perpetuar e reforçar visões estereotipadas de que o indígena não é humano, que somente a integração dele à sociedade pode torná-lo humano e merecedor dos seus próprios territórios.

São discursos como este que autorizam, conforme expresso na fala de Parakau (excerto 21), professores a tratar alunos indígenas com indiferença, por meio de olhares que inferiorizam, buscando o indígena puro, essencializado pela história e por materiais didáticos.

Essa discussão evidencia a necessidade de uma educação intercultural que oriente a sociedade do entorno a respeitar o indígena contemporâneo. Por isso, a educação intercultural, deve ser entendida como uma via dissonante, na qual as sociedades indígenas e não indígenas podem dialogar sobre os conflitos e as tensões existentes entre pessoas de culturas diferentes. Ou como aponta Candau (2008, p. 23) “a perspectiva intercultural que [defendemos] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos. Uma educação para a negociação[...]”. Nesta perspectiva, o diálogo não tem o propósito de apagar as diferenças ou tornar indígenas mais humanos e iguais aos não indígenas, mas de mostrar que a pluralidade cultural não é exceção. Portanto, uma educação intercultural deve

respeitar as diferenças e observar como essas diferenças são usadas para produzir desigualdade, exclusão e opressão.

Posto isto, voltamos ao título desta seção, o qual foi extraído da fala de um participante “[...] *então, esse professor ele vai olhar desse jeito para o nosso aluno?*” Este questionamento suscita vários outros, os quais consideramos importantes trazer para esta discussão: Será que este docente age assim porque, em sua formação, não teve discussões e reflexões sobre diversidade, cultura, língua e identidade? Ou será que desconhece as DCNERER e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005) e a lei 11645/2008 que torna obrigatória a inclusão no currículo da rede oficial do ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?

Pode até parecer clichê, porém mais uma vez fica claro que não basta a existência de leis e decretos para que as populações indígenas sejam respeitadas. É difícil pensarmos que a escola, enquanto espaço que deveria zelar e defender a igualdade e a equidade dos direitos das pessoas, na verdade e onde a diversidade é evidente, na verdade, é o ambiente onde muitas injustiças e desrespeito são cometidos, com o de muitos deles ocorrerem dentro da própria escola. Não podemos, contudo, generalizar, visto que, felizmente, existem muitos educadores que militam, discutem e trabalham questões étnico-raciais dentro da escola, em suas aulas e também na sociedade. Há, infelizmente, educadores que se escondem atrás de uma instituição para atuar de forma racista por meio de discursos velados, não são explícitos, como lembra Parakau no excerto 21 “[...] *não vai ser ninguém falando, mas as vezes, a forma como o professor olha, a forma como o professor é... corrige seu caderno, a forma né como o professor trata [...]*”.

São declarações como essas que evidenciam que a colonialidade continua a se perpetuar. Neste sentido, Grosfoguel (2010) afirma que a colonialidade é a face obscura da modernidade, pois se no colonialismo a violência e o preconceito eram praticados de modo mais explícito, sob a justificativa de que os indígenas eram povos selvagens, desprovidos de inteligência e conhecimentos, na modernidade, eles são silenciados, praticados por meio de olhares e tratamentos excludentes em instituições legitimadas pela sociedade dominante como correta, ideal e protetora.

Neste sentido, corroboramos o pensamento de Almeida (2017, p. 51), que diz que a “[...] colonialidade seria a lógica e o legado colonial, herdados do colonialismo, que penetrou nas estruturas e instituições e também nas mentalidades, imaginários, subjetividades e epistemologias, e até hoje dão forma e conteúdo às sociedades atuais”. Cabe ressaltar que há diversas formas e modos em que a colonialidade atua e que o empoderamento das populações

indígenas e demais grupos minoritários “[...] depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (MAHER, 2007, p. 255).

A educação do entorno, portanto, consiste no respeito à pluralidade cultural, mas para que isso aconteça é necessário que o educador contemporâneo esteja aberto para aprender com as novas gerações, ficando sempre atento ao que acontece ao seu redor, seja em relação ao modo de as pessoas se expressarem, seja em relação a posturas e atitudes preconceituosas que necessitam ser apontadas, problematizadas e trabalhadas (CAVALCANTI, 2013). Caso contrário, continuaremos a encontrar docentes que, mesmo após passarem por formação, continuam tendo atitudes racistas e preconceituosas que inferiorizam e excluem alunos. A propósito, segue a fala de Parakau (excerto 21), ao mencionar que uma professora participante, durante discussões oportunizadas em um curso oferecido pela Equipe Multidisciplinar<sup>55</sup> declarou que os traços físicos são determinantes para considerar ou não um aluno indígena, pois “[...] *eles ainda ACHAM que se não tem traços físicos já tá, ele é MEIO INDÍGENA*” [...].

É evidente que declarações como essas tiram nosso chão e nos encham de desânimo, porém, também podemos ressignificá-las como momentos propícios para realizar discussões sobre índio falso (MAHER, 2006), o que inclui a concepção de identidade, representações, língua e culturas estáticas e essencializadas.

Todavia, cabe ressaltar, também, outro aspecto que vem à tona ao analisarmos esses discursos. Esse aspecto diz respeito à necessidade de mais pesquisas, por meio das quais Universidades (Ensino Superior) e os outros níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) dialoguem com grupos minorizados/minoritários (CAVALCANTI, 2013). Retomando os questionamentos feitos nesta seção a respeito de discussões, por parte do professor em sua formação, sobre diversidades étnico-raciais e o conhecimento da legislação sobre diversidade em sala de aula e, independentemente, das possíveis respostas, há que se considerar que a identidade docente é construída socialmente. Esta construção é, constantemente, confrontada e impelida por diversos discursos da mídia, da sociedade e dos governantes, os quais deslegitimam a existência da pluralidade cultural do Brasil.

---

<sup>55</sup>Formação oferecida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná aos educadores, estudantes e comunidade escolar para trabalhar as relações étnico-raciais, conforme estipulado no artigo 26 da LDB/96, na Lei Federal n. 10.639/03, na Lei Federal n. 11.645/08, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, no Estatuto da Igualdade Racial e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena.

Deste modo, consideramos que o Ensino Superior precisa manter um diálogo contínuo e ininterrupto com professores atuantes da Educação Básica, pois se há docentes que estão agindo conforme declarado por Parakau, em sala, isso também é responsabilidade de quem os formou. Além disso, a Universidade não deve dar como encerrada a formação de um docente após sua graduação. A formação, portanto, deve ser contínua, isto é, deve perdurar enquanto o professor estiver na ativa, para que cada vez mais possamos combater atitudes preconceituosas e estereotipadas contra aqueles que vêm de outro lugar, de outra cultura e que falam uma língua diferente.

Os Guarani do Pinhalzinho não pertencem a um grupo isolado, já que a Terra Indígena está inserida em um outro contexto que é o da sociedade não indígena; logo, a educação escolar indígena não deve ficar a cargo apenas da Escola Yvy Porã. Ou seja, a escola não indígena, também precisa estar aberta e preparada para receber o aluno indígena. Maher (2007, p. 267) aponta duas exigências que devem ser consideradas na educação para o entorno. A primeira exigência “[...] refere-se à necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro”. A segunda diz respeito “[...] à necessidade de aprender a destotalizar o outro”. Se confrontarmos essas exigências propostas pela pesquisadora Maher (2007) com o discurso de Parakau (excerto 21), podemos perceber a dificuldade do docente da escola não indígena em reconhecer como indígena aqueles que possuem traços diferentes dos que habitam no imaginário do que seja um indígena legítimo. Assim, retomamos um trecho do excerto 27, que comprova essa visão estereotipada e estática.

**Parakau:** [...] porque esse aluno vai sair daqui ele vai chegar em Guapirama ele vai e ele vai deparar com aquele professor que vai olhar pra ele vai dizer: a terra Indígena do Pinhalzinho não tem índio, porque índio pra mim é o de 1500. **ELE NÃO VAI FALAR É O DE 1500.** Ele vai falar: **índio pra mim é aquele que mora lá na Terra Indí... na, na aldeia, lá Na aldeia, lá no meio do mato lá, que não tem convivência com ninguém, porque isso aí é o discurso que eu presencio... eu trabalho nas duas realidades né. (...).**

**Ah! Indígena você?! Né, tipo esse ano ((nome de aluno)) que tem traços físicos bem singelos daquilo que tá na memória, na cabeça da população brasileira como indígena gente, ele não tem isso.**

**Kunhã Rokadju:** *E índio de cabelo enrolado?*

(Segunda Roda de conversa - novembro de 2018)<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> Segunda Roda de conversa, leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena.

Torna-se evidente, portanto, que a educação intercultural discuta a dinamicidade contínua das populações indígenas, bem como suas culturas e identidades. “[...] É preciso insistir que a cultura não é “algo” que um determinado povo “possui” e, portanto, não pode ser “enfraquecida” ou “perdida” (MAHER, 2007, p. 267, grifos da autora). Ou seja, o fato de o aluno indígena falar português, usar tecnologias de ponta, ter olhos claros, cabelo enrolado e até mesmo morar na cidade, não faz dele mais ou menos índio.

A exemplo das exigências sugeridas por Maher (2007) em relação à educação do entorno, durante as discussões na segunda roda de conversa, surgiram algumas possibilidades que já estão acontecendo e podem ser consideradas como importantes na educação da sociedade não indígena. Um dos exemplos citados foi o fato de professores não indígenas que trabalham em outras escolas e fazem esse trabalho de desmitificar o estereótipo do indígena puro e, também, de levar os conhecimentos e a cultura Guarani para os alunos não indígenas e também para outros professores.

#### Excerto 30

**Awa Weradju: (...)** *O professor, vocês, o professor não indígena pra mim, são fundamental, vocês são fundamental, vocês dão aula em outra escola. Isso daqui, é uma formação pra nossa escola, mas é uma formação multidisciplinar também. Olha eu fiquei muito contente de ver que ((nome do professor)) está participando de, de (?) está mostrando a realidade lá não é isso que você está pensando daquela época, esse estranhamento que tem né. E você pode apresentar. Isso pra nossa escola, **vocês pra nós aqui da nossa escola são fundamental, tanto que vocês são o conhecimento dentro da nossa escola quanto vocês são também a questão ééé o conteúdo lá fora também, o conhecimento indígena lá fora, vocês são também, essa cultura, vocês são também essa, essa vivência né?***

(Terceira Roda de conversa, fevereiro de 2019)<sup>57</sup>.

O fragmento destacado parece indicar o que seria uma educação intercultural, que é, justamente esse diálogo cheio de conflitos, mas necessários para mostrar à sociedade que a pluralidade de conhecimentos, culturas e língua não deve ser considerada como exceção, mas como regra. Outra questão que também é importante destacar é em relação ao trabalho realizado pelo professor não indígena, pois pela colocação de Awa Weradju, ele transita, e vive entre essas duas realidades, portanto, ele é o elo entre a sociedade indígena e a não indígena. Ou seja, para o pensamento decolonial, o professor não indígena é também um agente que atua no espaço

<sup>57</sup> Terceira Roda de conversa, discussão e reflexão sobre educação decolonial.



de diálogos, lutas, conflitos e contestações denominados por Mignolo (2003) como diferença colonial, portanto, seu trabalho contribui para a construção de uma educação decolonial.

Esse compromisso social e político também deve se estender a nós, pesquisadores, que realizamos pesquisas em contextos marginalizados pela sociedade. Conforme explicitamos no capítulo metodológico, nossas pesquisas precisam ter relevância social. Portanto, além de servir como fonte de informação, de reflexão, também devem servir como parâmetro de denúncia e de combate ao preconceito e exclusão, dos quais as sociedades minoritárias são vítimas. Abaixo, apresentamos um exemplo simples, mas importante que mostra como nós, pesquisadores, podemos fazer nosso papel social.

Excerto 31

**Rosana:** *Mas, vocês sabem é tão engraçado, que lá na cidade assim, quando tem alguma, quando eu escuto qualquer comentário assimmm, ééé cum interpretação, que dê interpretação assim, ambígua, errônea sobre indígena. Eles falam assim: “óh, a Rosana, a Rosana defende os indígenas”. ((todos riem)) Eu falo assim: “defendo mesmo, porque NÃO É ASSIM. É dessa forma, dessa forma, dessa forma. Aí eles falam assim: “óh não fala nada de indígena perto da Rosana hein?” Eu falo assim: “ FALAAA, pode falar, mas eu vou falar minha versão pra vocês também, entendeu?”*

**Parakau:** *Exatamente, desse jeito, Rosana.*

**Rosana:** *Então é um trabalho bemmmm, assim mínimo, mas assim que a gente não deixe passar. Eu qualquer coisa que eu escute,*

**Parakau:** *Não deixe passar gente*

**Rosana:** *DE ALUNO OU DE PROFESSOR em sala de aula (...) falo com os alunos, (...), eu paro a aula mesmo ihhh discuto sabe? Porque pra mim isso ééé...*

(Terceira Roda de conversa - novembro de 2018)<sup>58</sup>.

Em outras palavras, nossas pesquisas precisam refletir em nossas atitudes, ações e lugar de fala, pois como pesquisadores, educadores e, também, formadores de opinião precisamos vivenciar aquilo que pesquisamos e ensinamos. Os nossos discursos não podem estar na contramão de nossos atos. Não importa a extensão de nosso trabalho, mas ao que ele visa, que é mostrar uma outra faceta, um outro lado que difere da visão posta pela sociedade dominante. Ainda sobre essa tomada de posição, Parakau diz:

<sup>58</sup> Terceira Roda de conversa, discussão e reflexão sobre educação decolonial.

## Excerto 32

**Parakau:** *É, isso que a Rosana falou é essencial gente, quando a gente escutar alguma coisa que seja estereotipada, que né, que está fora da realidade, **vamos nos posicionar**. Tá certo que nós vamos se posicionar uma, duas vezes depois todo mundo vai falar assim: “não vamos falar nada não”, VAI acontecer, mas pelo menos né (...) **não vamos engolir, não vamos fazer de conta que a gente não sabe**. É aí não vamos dar uma risadinha pra não arrumar encrenca. **NÃO, se for preciso arruma uma encrenca sim gente** ((os participantes riem aprovando)). É se colocar. (...)*

**Mindua:** ((incompreensível)).

**Parakau:** *Então nós, enquanto (?) e demais colegas vamos trabalhar em outras escolas, vamos participar de outras semanas pedagógicas, vamos evidenciar isso, vamos discutir isso com nossa equipe multidisciplinar, vamos tentar evidenciar para que nossos alunos tenham menos dificuldades possível e que **ESSA** ideia já, esse estereótipo ele seja des, desconstruído, porque isso também é falta de conhecimento. As vezes hoje (?) porque hoje, esses meus seis anos aqui, a minha mentalidade é totalmente diferente. Eu já tinha uma sensibilidade muito grande, pra essa, pra diversidade, porque eu tive uma grande sorte de sair da faculdade e fazer alguns cursos que levaram já pra, pra esse lado, sabe? Eu já tive contato direto com a Lei 10. 639 e depois logo com a 11. 645. Então, eu tive na, na minha carreira, eu já fui direcionada pra esse lado. Mas tem um monte de gente que não vai, que não tem isso, que daí fica naquele senso comum, naquele vazio, num tem interesse. **Então, nós somos esse porta voz disso, até mesmo pra melhorar o nosso contexto educacional mesmo**.*

(Terceira Roda de conversa - novembro de 2018)<sup>59</sup>.

Parakau, nos extratos destacados acima, explicita como os educadores devem se posicionar no combate ao preconceito e também na construção da educação para/do entorno. As expressões “[...] não vamos engolir, não vamos fazer de conta que a gente não sabe [...]”, “[...]se for preciso arrumar uma encrenca sim gente[...]”, devem ser entendidas como momentos de discussão e reflexão, nos quais educadores têm a possibilidade de (re)construir uma educação mais igualitária e menos excludente. Nessa educação do/para o entorno, observamos o quanto o papel do professor indígena e não indígena que trabalha em outros contextos pode colaborar significativamente. Ele pode trabalhar no esclarecimento de dúvidas e, principalmente, na desconstrução de estereótipos, como nas palavras de Parakau - “Então, nós somos esse porta voz disso, até mesmo pra melhorar o nosso contexto educacional mesmo”. O modo como alguns educadores agem, também, pode estar relacionado ao desconhecimento. E como a própria participante enfatiza, mesmo ela já possuindo uma sensibilidade para questões

<sup>59</sup> Terceira Roda de conversa, discussão e reflexão sobre educação decolonial.

de diversidade e ter feito cursos nessa área, após a sua graduação, o fato de trabalhar durante seis anos na escola indígena mudou a sua mentalidade.

Diante disso, podemos entender que além da teoria, faz-se necessário experienciar outros modos de viver. Isto inclui a convivência com pessoas de diferentes culturas, línguas e religiões. É o que nos propõe a ecologia de saberes, ou seja, que o mundo, a cultura, o conhecimento e as pessoas sejam concebidas e vistas a partir do prisma de um caleidoscópio (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), no qual diversas partes se interseccionam e se inter-relacionam resultando no diverso, no plural.

Na seção seguinte, apresentamos e analisamos a relevância de um currículo indígena, na perspectiva de currículo pós-feito, a partir dos letramentos indígenas como prática social.

### 6.3 EDUCAÇÃO DECOLONIZADORA: CURRÍCULO PÓS-FEITO E LETRAMENTOS INDÍGENAS

Partindo do princípio que o currículo deve representar a sociedade à qual se destina, entendemos que é inaceitável que o currículo destinado a uma escola indígena seja pensado e construído por um grupo de pessoas (não indígenas) que decidem o que, quando e como alunos indígenas devem ou não aprender. Por isso, nesta pesquisa, defendemos a ampla e irrestrita participação desta comunidade Guarani, para que ela possa ser e estar representada no currículo indígena. Na perspectiva decolonial, as sociedades minorizadas devem ter papel de destaque e ser protagonistas, portanto, são elas que devem orientar e conduzir a construção do currículo a elas destinado. Aos apoiadores e envolvidos com a educação escolar (SEED, NRE, ONGs e pesquisadores) cabe o papel de coadjuvante, que é o de contribuir com os protagonistas no que estes precisarem. Entretanto, para isso é preciso que os não indígenas, principalmente os representantes do Estado, estejam realmente dispostos a dialogar e construir, conjuntamente, uma educação de fato indígena. Dizemos isso, porque estamos acostumados a ver que as políticas são sempre inversas ou seja *top down*, de cima pra baixo. Geralmente elas já estão prontas e, então, algumas vezes, as populações indígenas são convidadas a participar de algo que já está pronto e decidido. Há, portanto, um simulacro, um forjamento de que a proposta ou o projeto foi feito junto com os indígenas.

Ouvi-los é condição *sine qua non* para iniciar qualquer trabalho, projeto ou pesquisa em território indígena. Apresentamos, abaixo, os excertos 33 e 34, nos quais os participantes fornecem indicativos a partir de quais princípios o currículo indígena deve ser pensando.

## Excerto 33

**Mbarakaju:** *Eu pensei foi assim... o currículo deve ser organizado, que atenda as necessidades da comunidade, da, da necessidade de cada aluno voltada sempre pra cultura, que isso se reflita na comunidade também né? Que nem aqui no caso que a professora falou que, aqui no Pinhalzinho jááa vem acontecendo né, através do projeto ali um SAF aliii, Guarani interdisciplinar ((nome da professora foi retirado para preservar a identidade)) Ahh basicamente isso aí.*

(Segunda Roda de conversa novembro de 2018)<sup>60</sup>.

## Excerto 34

**Kerexu:** *a escola e a comunidade têm que trabalhar junto né? Com autonomia, éé a partir da HISTORIA, a partir do dia a dia, do que ocorre aqui. Ééé levando em consideração (?) questões de eventos.*

(Segunda Roda de conversa novembro de 2018).

Esses fragmentos dialogam com os discursos de Parakau (excerto 18) e Kunhã Rokadju (excerto 19), quando elas afirmam que o currículo indígena deve partir dos conhecimentos indígenas, da resistência e do fortalecimento do povo indígena, porém sem deixar de lado a qualidade do ensino. A expressão *atender as necessidades da comunidade* é bastante usada no contexto indígena, porém seu uso está sempre acompanhado de explicações, por meio das quais os indígenas evidenciam como isso deve acontecer. No caso de um currículo que atenda às necessidades, seria um currículo que contenha em sua base aspectos significativos para eles, tais como, os conhecimentos, a história, a literatura e a cultura indígena. Se analisarmos as reivindicações deles, elas não diferem de outras sociedades, pois todas desejam priorizar e defender aspectos identitários que as representam.

É evidente que as questões que negam e dificultam a implantação do currículo indígena, cuja base seja os conhecimentos indígenas, são muito mais profundas, pois são relacionadas à dominação, ao poder e ao controle iniciado no colonialismo e exercido nos dias atuais pela colonialidade. A sociedade não indígena tem plena consciência que quanto mais os indígenas tiverem uma educação emancipadora, mais força e autonomia eles terão.

No excerto 34, Kerexu, explicita algo comum à pedagogia Guarani, que é o envolvimento de toda comunidade Guarani. Esta fala também pode ser entendida como o requerimento a um lugar de fala desses Guarani junto às demais instâncias educacionais no

<sup>60</sup> Os excertos 34 e 35 são da segunda Roda de conversa, leitura e discussão dos documentos oficiais orientadores sobre a educação escolar indígena

processo de elaboração curricular. Além disso, esses dois fragmentos 33 e 34, denunciavam a ausência ou insuficiência da participação dessa população indígena na construção de projetos educacionais para a Escola Yvy Porã.

Todavia, apesar de todas as dificuldades, consideramos que a Terra Indígena do Pinhalzinho tem ao longo dos anos construído a educação escolar indígena que ela deseja e precisa, ou por meio das próprias lutas, ou aproveitando as oportunidades e auxílios que vão surgindo ao longo dessa empreitada, por parte de pessoas sensíveis às causas indígenas. O próximo excerto nos conta um pouco dessa caminhada.

Excerto 35

**Rosana:** *Então ((nome do participante retirado)) vô começa falando um pouquinho do do teu trabalho aqui do teu papel que para a comunidade indígena né, eu vejo que você é bastante atuante né, ta sempre envolvido e gostaria que você falasse um pouquinho pra mim como que é seu trabalho aqui, e como você tem procurado trabalhar pela educação escolar indígena.*

**Nimboadju:** *Ok, bom eu comecei na liderança lá em 1994, em Laranjinha, como liderança, tinha 20 anos em 95, 96 mais ou menos - **nós começamos a fazer com que a educação no Paraná diferenciado acontecesse** eu o professor Wagner e mais outros em que fomos... iniciamos lá **a educação diferenciada**. E de lá pra cá vem construindo a passos lentos, depois surgiu a lá a grade, a **base curricular** e dentro daquela base curricular a gente tentou moldar com a realidade, mas sabe que... **o Estado é difícil de, de, de aceitar, porque não é interesse do Estado evidenciar os povos indígenas**, mas assim mesmo foi construindo. Eu comecei a dar em aula em 1995, de lá pra cá eu comecei a aplicar a educação diferenciada, depois fui pro Posto Velho, continuamos nosso trabalho de educação diferenciada e em 1997 eu vim pra cá. Vim cá ihhh também aqui começamos um trabalho e foi até 2007, 2011 a gente trabalhava e via a educação... eu não trabalhava na educação aqui, **mas eu via a educação aqui muito né, muito no sistema não indígena... e e e eu não concordava com aquilo. Depois o ((nome do professor)) se formou, então vamo agora colocar um diretor índio, já seguida a ((nome da professora)) se formou também. Então nas duas né na, na, lá ponta da equipe colocou diretor e a pedagoga indígena para gente fazer um trabalho diferenciado aqui dentro. E de lá começou...né? A passos lentos, mas aí a escola era, era meio perdida, porque era novo né aplicar uma educação diferenciada. Aí como eu já fazia parte né, da comissão nacional de, né educação escolar indígena ihihi **fui trabalhando, falando que não precisava ter medo do Estado, era um espaço nosso, nós tinha que ser o protagonista dessa educação, já que o Estado não, não propõe a metodologia de construção. A lei deixa claro que nós pode construir, tem direito de construí e vamos construir. O ((professor)) era novo também, tinha um pouco medo do núcleo, da cobrança do núcleo. Daí nós falamos: pode ir, A GENTE SUSTENTA, nós liderança sustenta você, pode trabalhá.*****

(Entrevista - dezembro de 2018).

O discurso de Nimboadju e os termos por ele usados como “*educação diferenciada*” e “*base curricular*” denotam o seu conhecimento tanto em relação às leis que garantem aos

indígenas uma educação diferenciada, quanto em relação à relevância das ações e dos papéis por eles desempenhados dentro da sociedade indígena e não indígena da qual eles participam. O discurso do participante comprova a participação desses Guarani nos eventos de letramentos, nos quais a escrita está presente (STREET, 2014), bem como a compreensão deles em relação às práticas de letramento. No trecho destacado “[...] *nós começamos a fazer com que a educação no Paraná diferenciado acontecesse [...]*” evidencia o protagonismo indígena que eles tanto buscam e defendem para o fortalecimento dessa comunidade Guarani. Eles têm consciência de que se essas exigências e reivindicações não partirem deles, elas, certamente, continuarão a não sair do papel.

A fala de Nimboadju no final do excerto 35 “[...] *O Estado é difícil de, de, de aceitar, porque não é interesse do Estado evidenciar os povos indígenas*” demonstra a compreensão do participante sobre como as práticas letradas estão sempre enredadas em questões que envolvem controle e dominação. Isto implica em reconhecer que “[...] o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2007, p. 466). Ou seja, o estado como representante da sociedade considerada modelo não permite que outras ciências ameacem a soberania do conhecimento dominante, que controla e determina o lugar que cada um deve ocupar. No caso das sociedades subalternizadas / minoritárias o lugar deve ser sempre de dependência e de obediência.

Além disso, a fala do participante reforça algo que outros participantes também já verbalizaram anteriormente, que é a necessidade de uma educação que fortaleça, politicamente, a comunidade indígena, bem como a formação de lideranças que combatam este sistema homogêneo. Em relação a essa formação, o discurso de Nimboadju nos confirma que ela já está acontecendo, pois o enfrentamento a um sistema que está posto, a exigência sobre quem deve estar à frente da escola indígena e como esta deve ser organizada é caracterizado dentro da teoria decolonial como insurgência (WALSH, 2008) e desobediência política epistêmica (MIGNOLO, 2008).

A participação ativa desses Guarani nas práticas letradas, bem como o entendimento de que toda e qualquer transformação na educação escolar indígena só se efetivará se eles tomarem a dianteira remetem ao significado de que “[as] práticas de letramento, neste sentido, podem ser compreendidas como ações e atividades de linguagem (que envolvem leitura e escrita) do cotidiano dos sujeitos, das comunidades, dos diferentes grupos socioculturais” (TORQUATO, 2016, p. 438). Assim como os não indígenas, eles também sabem que a educação é um instrumento poderoso e de muito valor. Isto pode ser comprovado na fala de



Nimboadju, o qual viu a formação superior de indígenas como a oportunidade para fortalecer a educação escolar indígena “[...] Depois o ((nome do professor)) se formou, então vamo agora coloca um diretor índio, já seguida a ((nome da professora)) se formou também. Então nas duas né na, na lá ponta da equipe colocar diretor e a pedagoga indígena para gente fazer um trabalho diferenciado aqui dentro [...]”.

No período em que os dados foram gerados para este estudo, pudemos observar que esta comunidade estava bastante engajada na construção de uma educação própria, que fosse significativa para ela. O trabalho por uma educação escolar indígena de qualidade sempre foi objetivo desses Guarani, porém ele ganhou destaque em 2008, quando houve a estadualização da Escola Yvy Porã e, esta passou a ter em sua gestão um diretor indígena e o aumento significativo de educadores indígenas em seu quadro docente. O excerto abaixo nos fornece indicações sobre como ocorre o envolvimento da comunidade nas questões educacionais.

Excerto 36

**Takua Para:** (...) *Tudo é discutido em comunidade né, seja os assuntos de escola ou seja os assuntos em fora da, da escola na educação escolar indígena, (...) reunimos e decidimos - isso é bom pra nós? Isso é ruim? Isso dá pra conciliar com a nossa cultura? Então é uma coisa assim, eu acho, eu penso uma coisa que é bem democrática que é decidido ééé com todos né? (...) não pensamos assim uma só família, em um só aluno.*

(Terceira Roda de conversa – fevereiro de 2019)<sup>61</sup>.

A coletividade é realmente uma característica bem peculiar dessa comunidade Guarani, pois entende que a força dela está na união e na busca do bem-estar comum do grupo. O discurso de Nimboadju, no final do excerto 35, confirma esse engajamento coletivo nas questões educacionais quando ele diz: “[...] fui trabalhando, falando que não precisava ter medo do Estado, era um espaço nosso, nós tinha que ser o protagonista dessa educação, já que o Estado não, não propõe a metodologia de construção. A lei deixa claro que nós pode construir, tem direito de construí e vamos construir. O ((professor)) era novo também, tinha um pouco medo do núcleo, da cobrança do núcleo. Daí nós falamos: pode ir, A GENTE SUSTENTA, nós liderança sustenta você, pode trabalhá”.

Essa tomada de posição por todos da comunidade além de os fortalecer como grupo, também mostra que a educação escolar indígena não é responsabilidade somente do corpo docente, uma vez que a escola é da comunidade e ela forma alunos dessa Terra Indígena,

<sup>61</sup> Terceira Roda de conversa, discussão reflexão sobre educação decolonial.

consequentemente, todos os ônus e bônus que advêm dela refletem na comunidade como um todo, por isso os questionamentos – “[...] *isso é bom pra nós? Isso é ruim? Isso dá pra conciliar com a nossa cultura?*” - feitos pelos indígenas revelam não só a consciência da força que o grupo tem se agir coletivamente, mas também a desconfiança dele em relação às políticas educacionais realizadas *top down* (SHOHAMY, 2006). Na perspectiva dos Estudos dos Letramentos (STREET, 2014), esses questionamentos podem ser compreendidos como espaços de fala, os quais são importantes para que os indígenas participem e atuem no universo letrado. Na teoria bakhtiniana, esses questionamentos podem ser tomados como atitude responsiva (BAKHTIN, 2003), explicitando o lugar social e os projetos de dizer desses Guarani. Ou seja, eles estão respondendo a outros enunciados, no caso, as vozes do Estado que, por meio do currículo, intencionam implantar na educação escolar indígena seus projetos controladores e reguladores, pois como diz Nimboadju (excerto 35) “[...] *não é interesse do Estado evidenciar os povos indígenas...*[...]”.

Entretanto, apesar de todos os empecilhos postos pela sociedade não indígena, a participação dos indígenas tem sido realmente ativa e efetiva, seja em questões culturais seja em discussões; como exemplo, citamos novamente a II CONNEI, na qual toda a comunidade do Pinhalzinho se envolveu para ler, discutir e construir propostas sobre a educação escolar indígena.

Todo esse envolvimento denota que quanto maior for o protagonismo indígena nas questões educacionais, mais representados os indígenas se sentirão nas políticas a eles destinadas, mesmo que muitas delas não se efetivem na prática, como eles próprios assinalaram. O fato de eles sempre se posicionarem e questionarem o poder público mostra que estão atentos e envolvidos nas demandas a eles destinadas. Esta é, também, a compreensão das pedagogias decoloniais (WALSH, 2013), as quais preconizam que as ações orquestradas, discutidas e decididas, coletivamente, oportunizam o protagonismo de todos os membros pertencentes a uma comunidade.

Nesta direção, a análise dos discursos neste capítulo, explicita a relevância de um currículo próprio que instrumentalize e que prepare o educando indígena, abrangendo tanto a formação acadêmica, quanto as dimensões emocionais e políticas para enfrentar a sociedade não indígena por meio de atitudes afirmativas em relação à sua etnia. Isto pode ser entendido como um ato de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). Os objetivos da educação são: resistir e combater as barreiras e os preconceitos postos pela colonialidade do poder, que impedem que o indígena seja reconhecido como cidadão de direito; e eliminar a perpetuação de

estereótipos que os classificam como selvagens, atrasados, desprovidos de inteligência e tantos outros adjetivos negativos que lhes acompanham desde o período colonial.

Além disso, a educação decolonial, também, tem como objetivo evidenciar o indígena letrado, que usa a escrita a seu favor, que compreende, lê e interpreta leis e documentos que tratam das causas indígenas. Esse reconhecimento culmina com o que Street (2007, p. 475) defende: não são os letramentos que transformam, os indivíduos, mas é a forma como eles se apoderam e os usam a favor deles próprios que é determinante nas mudanças coletivas.

Minha opinião é a de que precisamos assumir uma visão menos paternalista e menos estreitamente pedagógica do processo: Kulick e Stroud, por exemplo, afirmam: “em vez de sublinhar como o letramento afeta as pessoas, queremos mudar de lado e examinar como as pessoas afetam o letramento”. Eles querem demonstrar “como os indivíduos numa sociedade recém-letrada, longe de serem passivamente transformados pelo letramento, em vez disso aplicam ativa e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus próprios propósitos e necessidades”; como eles “se apoderam” do letramento, em vez de qual o “impacto” do letramento sobre eles. (STREET, 2007, p. 475, grifos do autor)

Diferentemente do que o letramento autônomo defende, na visão do autor, o letramento por si só não opera mudanças ou salvação dos sujeitos, portanto, o que faz a diferença mesmo, é o modo como as pessoas usam o letramento a seu favor. Já o modelo ideológico,

[...] força a pessoa ficar mais cautelosa com grades generalizações e pressuposto acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. (STREET, 2014, p.44)

Conforme verbalizado por Nimboadju (excerto 36), a “[...] *educação diferenciada* [...] estão que eles estão construindo, além de outras coisas, objetiva usar a leitura e escrita em suas práticas sociais em prol de suas reivindicações específicas. É, portanto, nesse espaço de questionamentos estabelecido entre modernidade / colonialidade que ocorre a diferença colonial (MIGNOLO, 2003), por meio da qual o aluno indígena tem a possibilidade de confrontar e dar uma resposta à sociedade não indígena por meio da sua afirmação identitária, dos seus conhecimentos e da sua cultura. Na perspectiva bakhtiniana, esse enfrentamento é considerado como uma “uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003) do subalternizado (indígena) ao colonizador (não indígena). Em outras palavras, essa resistência, melhor dizendo, essa desobediência pode ser caracterizada como dialogismo, o qual segundo Torquato (2006, p. 2),

[...] deve ser entendido como o encontro das vozes, o entrecruzamento, o duelo das vozes das produções verbais/ discursivas (enunciados) relacionadas a um tipo de atividade humana que se complementam, discordam umas das outras, se questionam mutuamente.

É esse aluno contestador, responsivo (BAKHTIN, 2003) que discorda de teorias prontas e construídas por não indígenas que a Escola Yvy Porã visa formar, ou seja, educandos que, ao ouvir histórias engessadas e essencializadas, sejam capazes de se posicionar, questionar e mostrar o outro lado, que é a história contada por quem é parte dela. No excerto apresentado a seguir, a voz da docente Parakau expressa melhor o que gostaríamos de assinalar:

Excerto 37

**Parakau:** *Nosso aluno tem que chegar gente. O aluno meu de história, a hora que o professor começar com aquela historinha de livro didático aliíiii, de usar um termo errado, que ele falar descobrimento, ((todos os participantes assinalam aprovação com gestos)) PRA MIM, vai ser a maior GLÓRIA eu ficar sabendo, que meu aluno daqui vai falar que NÃOOOO. Esse termo tá errado, professora. Nãoooo, essa Terra já tinha gente sim, NÃO isso num foi, num, num é, ééé descobrimento é invasão, é ocupação de território já cum, com dono né. A hora que professor lá de, de biologia for trabalhar qualquer coisa de constelação, alguma coisa assim. Que aluno represente, fale, NÃO, mas essas são ALGUMAS das constelações. Nós temos as constelações indígenas, que representa isso, que representa aquilo, que representa aquilo outro, né. A gente tem que instrumentalizar nosso aluno dessa maneira, sabe? Pra que quando o professor lá, na escola, vá trabalhar o conteúdo só do jeitinho que vem posto pra gente no livro didático, ele, ele tenha, ele tenha essa FORÇA assim, ela tenha autonomia. Ele tenha é isso já nele de falar assim: “oh professora, mas lááá, nós também temos isso, isso, isso, isso na tradição Guarani”. Ahhh quando tiver trabalhando ééé questões territoriais, a questão di, di ... lá como que chama lá as estações do ano, que ele consiga se posicionar e dizer: “olha né, os, os Guarani têm uma teoria sobre o, a, a formação da das estações do ano”. Então, nós temos que ter isso. O nosso aluno não vai sair daqui esvaziado, só pra servir lá de um, um instrumento lá... ah como que é lá então, ahhh (?) como que é ser indígena? Ah mas porque você usa isso? E essa pintura é pra que? ((explicando como alguns professores das escolas não indígenas agem)) (?) Só esse, esse coisa, essa coisa superficial, esvaziada de, de. Não nosso aluno ele tem que interagir nisso, é o empirismo, com o científico, gente. Nós, nós devemos cobrar isso do nosso aluno e falar: “gente, vocês vão pra lá, vocês façam isso”. No caso a ((nome de uma aluna)) todo essa, esse medo que ela tá, ele tem que ir preparado pra isso. Oh, o cê se deparou com isso, né se posiciona dessa maneira, não aceita né, fale, mostre que aqui tem um CONHECIMENTO, uma empiria aqui e que essa empiria tá relacionado com o científico, não é uma questão cultural isolada. Não é trabalhar a história do Brasil. AGORA nós vamos falar da história indígena, não existe isso, gente. Existe uma HISTÓRIA do Brasil, que, que é, que foi construída a partir dessa mistura, dessa miscigenação entre a história indígena, entre a história africana, a história asiática e a história europeia, num existe... Nós não podemos mais deixar que eles fiquem colocando em caixinha isso.*

(Terceira Roda de conversa – fevereiro de 2019)<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Terceira Roda de conversa, discussão reflexão sobre educação decolonial.

O excerto da fala de Parakau nos remete às duas principais teorias que alicerçam esta tese: o pensamento decolonial (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010; QUIJANO, 2005, 2010) e a ecologia de saberes (SANTOS, 2010). A primeira teoria, a do pensamento decolonial, nos leva a uma reflexão sobre o trabalho de resistência e de autonomia que a Escola Yvy Porã precisa desenvolver com os alunos indígenas. A fala de Parakau chama a atenção para a necessidade da decolonização do conhecimento, pois expressa que os indígenas também possuem e usam sua própria astrologia para interpretar o espaço, as estrelas, as estações do ano e suas relações e interferências no clima e no cultivo de alimentos. Desta forma, podemos inferir que a intenção da sua fala é contrapor a ideia de absolutismo requerido pelo conhecimento eurocêntrico.

Os trechos destacados (excerto 37) nos permitem interpretar que o currículo indígena deve contemplar as dimensões teóricas, epistêmicas, culturais, práticas, políticas e pedagógicas, pois assim o aluno indígena poderá ter mais autonomia e segurança para se posicionar em qualquer situação, com argumentos sólidos e precisos frente a discursos homogeneizadores e totalitários.

A segunda, a ecologia de saberes, pode ser identificada em alguns momentos, por exemplo, quando Parakau contesta “a lógica da monocultura do saber e do rigor do saber existência” (SANTOS, 2010) e propõe o reconhecimento e a valorização de outros conhecimentos além do eurocêntrico, no caso o conhecimento da ciência indígena – “[...] *constelações indígenas [...]*”, “[...] *os Guarani têm uma teoria sobre o, a, a formação da das estações do ano [...]*”.

Neste trecho, “[...] *Oh, o cé se deparou com isso, né se posiciona dessa maneira, não aceita né, fale, mostre que aqui tem um CONHECIMENTO, uma empiria aqui e que essa empiria tá relacionado com o científico, não é uma questão cultural isolado [...]*”, a participante amplia sua reflexão sobre conhecimento empírico e científico, dizendo que os conhecimentos se relacionam entre si, portanto eles podem atuar de modo complementares, pois conforme defendido por Santos (2010), nenhuma ciência é capaz de explicar e investigar todas as questões existentes no universo. A relação da empiria com o científico destacada por Parakau revela que os conhecimentos não são estáticos ou separados. Assim como os sujeitos, as ciências mantêm uma relação intensa e, embora os grupos dominantes inferiorizem o conhecimento empírico dado o seu surgimento a partir de experiências, é baseado nele que muitas vezes, o científico se constrói e, posteriormente, se valida como “verdadeiro”. Conforme já discutido no capítulo teórico 4, esta prática evidencia o caráter exploratório e dominador da colonialidade do poder que se apodera, indevidamente, desses conhecimentos e das populações às quais eles pertencem em favor da comprovação científica.

Deste modo, após usar os indígenas e suas ciências, certos grupos dominantes descartam e desqualificam o conhecimento popular ou empírico, pois como bem afirma Parakau *“O nosso aluno não vai sair daqui esvaziado, só pra servir lá de um, um instrumento lá... ah como que é lá então, ahhh (?) como que é ser indígena? Ah mas porque você usa isso? E essa pintura é pra quê? [...]”*. Esta fala também está relacionada à ecologia de saberes, pois diz respeito ao modo como o branco pode usar o indígena ou seus conhecimentos apenas como instrumentos, quando forem convenientes. Isto geralmente acontece em datas comemorativas, como, o dia 19 de abril, quando muitas escolas ainda celebram de modo superficial o indígena do passado. Desta forma, docentes despreparados, na ânsia de promover a cultura autóctone convidam os alunos indígenas para participar de entrevistas, dar depoimentos, relatar como se caracteriza o dia a dia na Terra Indígena e demais aspectos da cultura indígena.

Nesse sentido, o discurso de Parakau pode ser compreendido como a proposição de uma educação decolonial, por meio da qual se desconstrói a imagem do indígena colonizado e estereotipado que habita no imaginário da sociedade dominante. A educação decolonial tem como objetivo mostrar o indígena contemporâneo que usa a tecnologia a seu favor, que fala e escreve em língua portuguesa, mas que também reconhece o valor da língua indígena para seu povo. Este indígena conhece outras culturas, mas também é capaz de falar da cultura e dos conhecimentos indígenas, bem como relacioná-los, mostrando que o mundo é plural e que a diversidade só contribuiu para que tenhamos infinitas possibilidades de enxergar e viver a vida.

Todas essas práticas letradas mostram o indígena que conhece, compreende e participa no seu cotidiano de diversos eventos de letramentos e práticas sociais (BARTON, 1994; STREET, 2014), “[...] onde diferentes valores culturais e visões de mundo são associados a diferentes línguas e práticas de letramento” (MARTIN-JONES; BHATT, 2012, p. 112, tradução nossa).

Para tanto, o papel desempenhado pela escola deve estar em consonância com o que uma sociedade almeja e necessita. Cavalcanti (2015) defende que o currículo destinado às escolas indígenas deve ter como base uma pedagogia que seja culturalmente sensível, haja vista que esta “[...] abordagem fortalece os alunos social, emocional, intelectual e politicamente através da base cultural usada para o acesso ao conhecimento, habilidades e atitudes”. (CAVALCANTI, 2015, p. 297).

Ainda em relação à pedagogia culturalmente sensível, Cavalcanti (2015, p. 298) citando Ladson-Billings apresenta três fatores principais desta perspectiva que são: “(a) os alunos devem experienciar o sucesso; (b) devem desenvolver ou manter sua competência



cultural; (c) devem desenvolver uma consciência crítica para poder argumentar/desafiar o *status quo* da ordem social corrente”.

Em suma, se compararmos o discurso de Parakau com as características da perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, concluímos que esta é basicamente a ideia que a participante defende: a educação destinada aos alunos indígenas deveria contemplar em seu currículo os conhecimentos indígenas, culturais e políticos e, também, os conhecimentos da sociedade não indígena, haja vista que eles mantêm contato e envolvimento com a sociedade não indígena.

Além das questões colocadas tanto por Parakau, quanto as contribuições postas pela pedagogia culturalmente sensível, também consideramos importantes que em um currículo decolonial estejam presentes os letramentos indígenas. Os letramentos indígenas são parte da educação escolar indígena na Escola Yvy Porã, porém, no currículo eles ocupam um lugar secundário. Sobre isso o participante Nimboadju diz:

Excerto 38

**Rosana:** *Como você vê a educação escolar indígena daqui, o currículo, o que é ensinado...*

**Nimboadju:** *A gente via os trabalhos das crianças muito dentro da sala, dentro da escola só entre eles ali. Uma semana cultural... daí eu falei NÃO, **não existe uma semana cultural pra nós, porque nós já vive dentro da cultura...** então eu acho que esta semana cultural tem que trocar. **Então vamos mostra pra sociedade a nossa de cultura aqui dentro, porque daí surgiu a ideia da gente fazer a amostra cultural, né?** Depois chamamos as outras escola, fizemos a primeira amostra, chamamos as outras escola ((Posto Velho, Laranjinha e Pinhalzinho)) e criou-se um calendário itinerante da, da amostra cultural. (...) por que das três Terras Indígenas? Porque eu via o Pinhalzinho lutando muito sozinho, aí falamos, então vamos juntar as três Terras Indígenas e vamos rabalhar meio paralela, até, até porque somos um povo só, do mesmo sangue, parente de sangue mesmo né, não tem porque ser diferente uma da outra. (...) **E daí também surgiu a feira de sementes, que é um calendário exclusivo do Pinhalzinho, que também se discute com a escola, a escola começou a trabalhar. Quando entrou na feira de semente, a escola percebeu que tinha que entender como os mais velhos atuava, e daí criou-se o calendário indígena, estudaram a cosmologia, que tem tudo aquele trabalho que a escola fez.***

(Entrevista - dezembro de 2018).

As declarações de Nimboadju (excerto 38) confirmam nossas percepções a respeito dos letramentos indígenas serem mais valorizados, localmente, ou seja, dentro da terra indígena ou de alcançar mais visibilidade em datas específicas, como o 19 de abril. Isso converge com a teoria dos Novos Estudos de Letramento proposta por (STREET 2014; BARTON, 1994) na

qual o modelo ideológico é situado e está sempre imerso em significados culturais. O modelo ideológico de letramento, segundo Street (2007, p. 466),

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Assim, por meio dos eventos sociais realizados na Terra Indígena do Pinhalzinho, os Guarani têm a oportunidade não apenas de incorporar e valorizar os letramentos indígenas presentes na cultura indígena, mas também de mostrar como esses letramentos estão presentes na educação escolar indígena. A partir da perspectiva de Street (2007, 2014), podemos considerar que os letramentos indígenas se constituem como instrumentos de lutas e de resistência política e, por isso, são também interpretados como letramentos de resistência e reexistência (SOUZA, 2011). Pelo discurso de Nimboadjú - “[...] *E daí também surgiu a feira de sementes, que é um calendário exclusivo do Pinhalzinho, que também se discute com a escola, a escola começou a trabalhar. Quando entrou na feira de semente, a escola percebeu que tinha que entender como os mais velhos atuava, e daí criou se o calendário indígena, estudaram a cosmologia, que tem tudo aquele trabalho que a escola fez*”, observamos que os eventos desenvolvidos na Terra Indígena do Pinhalzinho também oportunizam a aliança e o trabalho em conjunto da educação escolar indígena com a educação escolar não indígena. Esta inter-relação existente entre as diversas formas de ensinar, aprender e pensar sobre o mundo, a partir das diversas epistemologias encontra respaldo na ecologia de saberes e também nos ajudam a entender a concepção de currículo pós-feito. Portanto, esses diálogos, quase nunca harmoniosos, devem ser vistos como complementares e cíclicos, visto que, a partir desta relação, outros conhecimentos surgem.

Conforme apresentado no capítulo três, na seção 4.2 Uma proposta de currículo baseada na ecologia de saberes e no letramento indígena como prática social, abaixo apresentamos alguns exemplos de eventos de letramentos. Eles evidenciam como esses Guarani usam a escrita (Guarani / português), como esta se faz presente na educação escolar indígena, como os letramentos circulam dentro da Terra Indígena e também na sociedade do entorno e quais seus objetivos.

FIGURA 8: CONVITE FESTA JUNINA



FONTE: Post na página da Escola Yvy Porã, no Facebook.

FIGURA 9: FEIRA DE SEMENTES CRIOLAS INDÍGENA YMAÛ E MUDAS NATIVAS



FONTE: Post na página da Escola Yvy Porã, no Facebook.

Nas figuras acima, notamos que a língua guarani é usada em eventos de letramento para convidar e também divulgar acontecimentos organizados na Terra Indígena: festas juninas (figura 8) e feira (figura 9), que são acontecimentos que pertencem tipicamente ao universo não

indígena. No entanto, por exemplo, na figura 8, quando o convite é feito em língua indígena, compreendemos que a concepção de festa junina toma um outro significado, ou seja, ela deixa de ser somente uma festa não indígena para se transformar em uma festa junina indígena. É evidente que o uso da língua guarani visa a marcar uma ideologia política, identitária e linguística desse grupo, fortalecendo a disputa das hierarquias sociais (WOOLARD, 2007).

Na figura 9, a língua é a portuguesa, pois o evento em questão visa a atingir o interlocutor não indígena. Todavia, verificamos que o sentido da mensagem é, totalmente, voltado para práticas políticas, religiosas e territoriais, pois conforme esclarecido pela participante Kamĩ, durante uma conversa informal, as sementes tradicionais são consideradas pelos Guarani como sagradas e sua ausência ocasionou uma desarticulação religiosa e cultural para eles. (Diário de campo – Janeiro de 2020).

Os letramentos neste contexto são usados para divulgar à sociedade não indígena os eventos realizados no território indígena e para compartilhar a cultura e os conhecimentos concernentes à etnia Guarani. É importante destacar que essas imagens fazem parte do acervo da Escola Yvy Porã em uma página do *Facebook*<sup>63</sup>, onde são divulgados os trabalhos escolares, projetos, ações de resistência e mobilizações que a Terra indígena promove e que são importantes para a causa indígena. Considerando a grande visibilidade que a Internet propicia, bem como a enorme quantidade de pessoas que fazem uso da plataforma multimodal que é o *Facebook*, esses Guarani, sabem que promover eventos e práticas de letramento neste ambiente fará com que as questões indígenas ganhem mais força e visibilidade no contexto global. Ou seja, a página é usada com uma intenção específica e visa a atingir o público indígena e não indígena.

O uso do letramento digital a favor da causa indígena também acaba desmitificando a concepção do indígena atrasado e selvagem que paira no imaginário de muitos não indígenas. Evidentemente que o uso de redes sociais, Internet e dispositivos tecnológicos, pelos indígenas também acaba suscitando outros questionamentos por parte da sociedade não indígena com a finalidade de invisibilizar o indígena contemporâneo. As figuras 10 e 11 (abaixo), fazem parte de *posts* na página do *Facebook* para divulgar o projeto de leitura realizado na Escola Yvy Porã. Esses *posts* evidenciam os eventos de letramento, onde a língua guarani é utilizada para nominar

<sup>63</sup> <https://www.facebook.com/eeiyvypora>. A página mostra os trabalhos realizados por toda comunidade escolar e local da Terra Indígena Pinhalzinho - Tomazina PR. A página em si já é uma prática letrada dessa comunidade e se volta tanto para os moradores da terra Indígena quanto para os moradores da região do entorno dessa Terra Indígena. Vale destacar que os letramentos digitais - especialmente pelo uso de redes sociais - têm sido um espaço de prática de resistência dos povos indígenas no Brasil



o projeto de leitura desenvolvido na Escola Yvy Porã. Todavia, nas referências de leituras constam tanto a literatura indígena quanto a brasileira.

FIGURA 10: PROJETO DE LEITURA



FONTE: Post na página da Escola Yvy Porã, no Facebook.

FIGURA 11: PROJETO DE LEITURA - LIVROS



FONTE: Post na página da Escola Yvy Porã, no Facebook.

Na perspectiva bakhtiniana esse hibridismo de línguas e literaturas pode ser entendido como diálogos interculturais, os quais demonstram que nossas práticas sociais são permeadas por diversos discursos que constituem nossa identidade. Com isso queremos dizer que as práticas de letramentos são multilíngues e, portanto, permeadas por diferentes valores culturais e concepções de mundo (JONES, MARTIN-JONES E BHATT, 2012).

Na figura 12, a escrita guarani é usada em um *banner* para ensinar outras concepções de tempo.

FIGURA 12: PROJETO YMÃ GUA KUERY OIKUAAVE HA'E NHANDEVA'E OEXAA RUPI (HISTÓRIA E CONHECIMENTO DO TEMPO NA VISÃO GUARANI)



FONTE: Acervo pessoal (2019).

Este é um exemplo da articulação entre o conhecimento empírico (indígena) com o conhecimento científico. Conforme explicado pela participante Takuapara *Ara pyau* significa tempo novo e *Ara ymã* significa tempo velho. Trata-se, portanto, do calendário indígena, o qual contempla os meses do ano, períodos de caça, pesca, procriação, plantio, colheita e batismo (*nhemongarai*). Nele também estão presentes a semana da resistência, feira de sementes e mostra cultural.

Outro participante, Awa Weradju, explica que este projeto envolve a participação de diversos docentes e suas respectivas disciplinas, tais como: matemática, história, ciências, geografia para trabalhar os conhecimentos de astronomia, etnoastronomia, estações do ano, constelações indígenas, relógio solar e observatório *Kuaray'i Ranga*<sup>64</sup>. Em entrevista concedida a TV UEL (2018), Awa Weradju diz que a instalação desse observatório em uma Universidade é muito significativa, pois o uso dos conhecimentos indígenas para explicar fenômenos da natureza pode ser visto como uma demarcação do conhecimento intelectual indígena dentro de um espaço que até pouco tempo era, raramente, frequentado por indígenas.

<sup>64</sup> Nome dado ao observatório etnoastronômico indígena que é usado para identificar o melhor período do dia para a caça e o plantio. Salientamos que o departamento de Geociência da Universidade Estadual de Londrina em trabalho realizado em conjunto Awa Weradju construiu um observatório *Kuaray'i Ranga* na Universidade. Para maiores detalhes deste projeto ver site <https://www.facebook.com/136540299749935/videos/1951921041545176/UzpfSTYzMjE1MjI5MDI4MjYwMjoxMDc0NzE4ODUyNjkyNjA4/>



Nesta direção, já encaminhando para o final desta seção, concluímos que esses indígenas ao fazer uso da escrita, seja em língua guarani ou portuguesa, nos mostram que os eventos de letramento estão sempre carregados por ideologias que os sustentam. Assim ancorados em Street (2014), podemos afirmar que o letramento é usado pelos Guarani do Pinhalzinho como prática social situada, haja vista que esses letramentos nos contextos em que eles circulam (indígena e não indígena) estão imersos em valores socioculturais específicos para essa comunidade indígena, pois

[a] concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência (KLEIMAN, 2010, p. 377).

Em todos os eventos de letramento apresentados acima, sejam em língua guarani ou portuguesa, podemos dizer que as práticas indígenas e de letramento são coletivas, pois expressam os ideais desta comunidade indígena que buscam por meio desse instrumento interagir, denunciar, resistir e refletir sobre o papel do indígena na sociedade contemporânea. A escrita, nesses exemplos, não subjaz a concepção instrumental criticada por Kleiman (2010), pois estão imersas em questões políticas, sociais e identitárias. São questões que vão muito além da escrita, mas que envolvem, principalmente as ideologias que esses Guarani buscam defender fazendo uso desse meio.

Por exemplo, o pôster (figura 9), no qual eles divulgam a feira de sementes, se não forem consideradas as demandas indígenas ligadas a ele, pode ser interpretado à primeira vista, apenas como um meio de divulgar um evento na Terra Indígena. Entretanto, quando participamos deste evento, tomamos conhecimento das diversas práticas de letramento que nele estão presentes, tais como: a luta contra o cultivo de sementes transgênicas e o uso de agrotóxicos, que têm causado vários danos ao meio ambiente, ocasionando problemas de saúde a esta população Guarani; a importância do reflorestamento e do cuidado com mananciais; a troca de sementes crioulas, de mudas nativas e de experiências com outras sociedades. Com esses exemplos o evento Feira de Sementes ganha outros significados, que são: a resistência, a reexistência e o fortalecimento do cultivo agroflorestal, praticado pelos ancestrais Guarani.

Deste modo, concordamos com Torquato (2016, p. 437) que “[...] práticas de letramento constituem-se como práticas sociais mais amplas e que não são observáveis em si”. Todavia, são os eventos de letramentos que oportunizam reflexões sobre as práticas.

Assim, encerramos as análises relativas a este estudo, deixando claro que esta é uma das visões e interpretações possíveis, porém, se analisada à luz de outras teorias, por outros sujeitos em outros contextos, certamente, novas e diferentes interpretações emergirão. Na sequência, tecemos algumas considerações que encerram e avaliam esta pesquisa.



## 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Certamente, este é um capítulo muito esperado por nós pesquisadores, pois é o momento em que temos a sensação de dever cumprido, principalmente, no caso do doutorado é bastante intenso e extenso. No entanto, ao principiar este último capítulo, nós nos perguntamos: Será que uma pesquisa é realmente finalizada após a escrita do capítulo final? Este questionamento leva em consideração todas as ideias que ainda povoam e fervilham em nossas mentes ao redigir as considerações. Olhamos para a imensa quantidade de discursos, reflexões, discussões e observações, os quais chamamos de dados e pensamos nas inúmeras análises e interpretações que poderiam ser feitas. Entretanto, tendo em vista, os objetivos propostos, a problemática, as perguntas de pesquisas e o arcabouço teórico que construímos, abandonamos, ainda que, momentaneamente, essas outras interpretações, análises e possibilidades, e nos damos por satisfeitos e convencidos de que isto, para este estudo, neste momento, é o que foi possível.

Desse modo, o título *Algumas considerações possíveis* não é aleatório, pois ele está ligado às teorias a que nos filiamos, ao pensamento decolonial, à ecologia de saberes, aos letramentos sociais e ao currículo como prática, os quais não buscam o absolutismo em termos de construção do conhecimento. Deste modo, procuramos olhar para as questões que envolvem este estudo como processo, o qual é permeado por incompletude e limitações. Esta, talvez, também possa ser considerada como uma das contribuições e um dos diferenciais desta perspectiva de pesquisa, pois, ao vê-la como processo, abrimos possibilidades para outras e novas pesquisas, sob outros olhares e novos enfoques.

Entendemos que o relatório da pesquisa, que é aqui apresentado no gênero tese, aponta para nosso percurso de acompanhamento e análise das ações na elaboração da proposta do *currículo próprio*, que *vem do chão*. Esta proposta levou em consideração movimentos pedagógicos já percorridos pela comunidade indígena Guarani. Neste sentido, entendemos que não é um currículo prescritivo, mas descritivo das práticas relevantes para a comunidade.

Dito isso, para fins organizacionais, as considerações aqui apresentadas serão guiadas pelos objetivos específicos da pesquisa. Para isto, retomamos os dois primeiros objetivos que foram: verificar quais vozes constituem o processo de construção do currículo dessa escola indígena; analisar como se entrecruzam essas vozes, bem como as implicações dessas relações dialógicas (BAKHTIN, 2003), no processo de construção curricular em questão.

No que diz respeito às vozes presentes na elaboração do currículo indígena na Escola Yvy Porã, verificamos que estas são múltiplas, pois advêm de outros enunciados, de teorias e

diretrizes curriculares, e de posicionamentos políticos e identitários que constituem os discursos indígenas e do Estado. São vozes sociais, portanto estão impregnadas de ideologias, de poder.

É interessante pensarmos, também, como esses Guarani mobilizam as línguas que têm à disposição e como essas vozes aparecem em suas práticas sociais. Nos eventos de letramentos analisados no capítulo 6, na seção 6.3, verificamos como ocorre o entrecruzamento de vozes sociais, pois dependendo do interlocutor e o objetivo a que visam, eles escolhem a língua. Por exemplo, no convite de festa junina (figura 8), que é um evento mais voltado para a comunidade, a língua escolhida é a guarani; já no *folder* da Feira de Sementes (figura 9), a língua utilizada é a portuguesa, justamente porque é um evento aberto também a não indígenas, uma vez que o objetivo é discutir e dialogar com a sociedade do entorno temas relacionados ao meio ambiente e técnicas de plantio e cultivo indígena.

Também consideramos que o uso de diferentes línguas ajuda na desconstrução de estereótipos e preconceitos de que os indígenas que falam língua portuguesa perdem a identidade. Todavia, a forma com que eles usam a língua portuguesa em suas práticas sociais confirma o que já discutimos neste texto sobre o português com marcas indígenas (CAVALCANTI, 2015) ser usado como língua indígena. De acordo com Maher (2011, p. 5), “[...] a língua portuguesa seria, de certa maneira, uma língua “sem dono” sem contornos fixos; ela se prestaria a diferentes formas de apropriação por seus usuários”. Ou seja, ocorre uma apropriação da língua portuguesa por parte desses Guarani, não só para que eles possam marcar suas vozes na sociedade não indígena, mas também para que possam marcar suas vozes nas suas práticas de resistência e reexistência.

As vozes indígenas possuem um longo histórico de silenciamento impostos pelas frentes colonizadoras. Isso pode ser constatado na fala de Awa Weradju que diz: “[...] *Quando estado entrô e foi podendo e foi ensinando a língua dele, foi ensinando os cálculos*” [...]. Este trecho permite que compreendamos qual foi o tom que o Estado impôs para silenciar esses indígenas e tudo que os representava. A história da educação escolar indígena nos mostra que a política de silenciamento e invisibilidade ocorreram via currículo, disfarçados de políticas articuladoras e mediadoras, como exposto e analisado no capítulo 5 (excerto 1).

Esse discurso enganoso e homogeneizador fez com que os Guarani se conscientizassem de que não podiam esperar políticas afirmativas e justas por parte do Estado para que fossem vistos e ouvidos na sociedade dominante. Foi preciso, portanto, que eles se tornassem agentes de sua própria história para que suas vozes atingissem certas instituições. As ferramentas e meios escolhidos por esses indígenas para que suas vozes ecoassem mais

amplamente, foram os mesmos apresentados pelo colonizador – a escola, a educação, o letramento e o conhecimento científico.

Todavia, apesar de todo o agenciamento por parte desses Guarani, as análises realizadas, sobre a forma com que eles tomaram a escola e a transformaram em instrumento de luta, não deve ser interpretada como um problema resolvido, que ficou relegado ao passado ou que foi superado, mas como exemplo de luta que essa e, também, outras populações indígenas têm feito ao longo do tempo. Como exemplo, citamos o CREP, em relação à educação escolar indígena, pois conforme análise realizada no capítulo 5, os indígenas não podem nunca se descuidar, pois sempre haverá políticas autoritárias que visam a impedi-los de se destacar como cidadãos brasileiros. Em relação ao CREP, queremos registrar como as políticas podem ser forjadas no contexto indígena, isto é, a proposição por parte do Estado em dialogar com os indígenas não significa realmente que suas vozes serão consideradas ou inclusas nos projetos de construção da educação escolar indígena, visto que as vozes de não indígenas dos outros agentes (*outsiders*) que participam desse embate, principalmente a voz do Estado têm se mostrado verticalizadas e colonizadoras, portanto devem sempre ser vistas com parcimônia e ressalva.

Interpretamos também a expressão *tomar a escola* como expressão de vozes coletivas e contestadoras empregadas pela comunidade indígena do Pinhalzinho sobre a necessidade de ela própria construir políticas educacionais, explicitando a partir de quais bases a educação escolar indígena devem ser pensada.

Portanto, é desse histórico opressor que surgem, do meio indígena, vozes de resistência que buscam a efetivação dos direitos sociais indígenas. O diálogo estabelecido entre a comunidade indígena e o Estado não é cordial, mas sim permeado por conflitos e contradições. Essas discordâncias ocorrem, segundo Torquato (2016, p. 437), justamente “[...] porque os diferentes grupos (diferentes vozes) estabelecem entre si relações sociais que são constituídas por relações de poder”.

Nesta direção, considerando que este é um contexto, onde diferentes vozes, frequentemente, se contrapõem umas às outras na elaboração do currículo indígena, ratificamos que a concepção de currículo pós-feito, como processo e percurso, seja um meio de oportunizar que as vozes desses indígenas se façam mais presentes e evidentes em toda trajetória da construção curricular.

Usualmente, nas teorias curriculares, em maior ou menor escala, o currículo é pensado e elaborado, anteriormente, à prática. No entanto, nesta concepção, o foco consiste, realmente, em dar ênfase em todas as práticas que constituem um fazer educativo, ou seja, olharmos para

o modo como esse currículo é construído no cotidiano, no chão da escola indígena. A dinamicidade do currículo pós-feito faz com que os Guarani do Pinhalzinho construam o currículo indígena a partir dos seus conhecimentos, letramentos e culturas. Nesta perspectiva, o currículo é entendido como vozes de resistência e reexistência, pois conta a história da educação escolar indígena como de fato acontece, visto que ele é resultante da observação das práticas indígenas.

Além disso, a teoria de currículo pós-feito, se aproxima bastante da ideia de *currículo próprio, que vem do chão* e descrita pelos participantes, como sendo específico desta comunidade e que descreva e abarque suas práticas sociais, de resistência e de reexistência. No currículo pós-feito, dado o seu caráter descritivo e que se volta para as diferentes práticas em interação na escola e fora dela (portanto, seu caráter também de resistência às prescrições), os conhecimentos, a cultura, o tempo, o local, a pedagogia indígena, os eventos e as práticas indígenas podem ser facilmente incorporados pela educação escolar indígena. No currículo atual, por ser prescritivo às práticas tendem a limitar a dinamicidade e a especificidade da educação escolar indígena.

Em linhas gerais, conceber o currículo como pós-feito permite que os indígenas observem o percurso e avaliem como eles, por meio da educação escolar indígena, estão respondendo às políticas *top down*, ou ainda como seus discursos e suas vozes, em confronto com outras vozes dominantes, têm se posicionado no movimento de resistência e reexistência indígena.

Retomando a nossa linha de raciocínio, reapresentamos nosso último objetivo que foi: investigar as contribuições do pensamento decolonial na construção do currículo intercultural.

Conforme salientamos na introdução deste estudo, nossa intenção foi realizar uma pesquisa que dialogasse diretamente com os participantes, suas histórias e suas dificuldades, a partir das perspectivas deles. No tocante às análises empregadas, as teorias decoloniais se mostraram como uma das possibilidades para que a comunidade Guarani possa construir a educação escolar indígena que almeja, a partir de seus conhecimentos, letramentos e cosmologias. Embora os Guarani não tivessem leituras sobre as teorias decoloniais, vale ressaltar que os fragmentos apresentados e analisados nos capítulos 5 e 6 evidenciaram como seus discursos, posicionamentos e atitudes, de modo geral, dialogam, diretamente, com essas teorias. Esta constatação fica evidente ao explicitarem um entendimento de currículo como algo que abrange diversas dimensões na formação do cidadão indígena.

Isto pode ser comprovado, por exemplo, quando um dos participantes (excerto 15) afirma que a educação escolar indígena se assemelha a um tripé: espaço, gestão de recursos e



currículo próprio. Esta associação revela uma compreensão bastante ampliada sobre o currículo, pois evidencia que para eles o currículo não envolve somente questões relacionadas a conteúdos disciplinares, horas-aula e metodologias, como também os discursos colonizadores por vezes fazem parecer. Na sequência, apresentamos, em um quadro-síntese, sobre quais concepções parecem guiar a construção do currículo indígena.

QUADRO 8: CURRÍCULO INDÍGENA

PARTICIPANTES	CURRÍCULO INDÍGENA
Kunhã Rokadju	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anseios da comunidade;</li> <li>• Fortalecimento do povo indígena;</li> <li>• Qualidade do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• Um currículo emancipador;</li> </ul>
Parakau	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir da empiria, da vivência, da resistência dessa comunidade;</li> </ul>
Mbarakaju: Kerexu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender as necessidades da comunidade e do aluno;</li> <li>• Voltado sempre para a cultura;</li> <li>• Trabalho conjunto entre a escola e a comunidade;</li> <li>• Pautado na autonomia;</li> <li>• A partir da história, do dia a dia, do que ocorre na Terra Indígena.</li> </ul>

FONTE: Elaborado pelas autoras.

No que tange às concepções de currículo indígena, observamos uma unanimidade acerca do seu ponto de partida, isto é, do local. Com isso podemos entender como primordiais os letramentos, os conhecimentos e as culturas Guarani. Sobre a questão da autonomia, a reivindicação deve-se ao fato da necessidade de que o currículo indígena contemple questões políticas, identitárias e direitos indígenas, para que, assim, eles possam formar lideranças indígenas com conhecimento, empoderadas e engajadas com a causa indígena.

As percepções expressas pelos participantes das diferenças no que definiria currículo para esses indígenas e para os não indígenas, (estes últimos aqui representados pela SEED, NRE de educação) nos parecem antagônicas, pois eles, conforme está expresso na atual CF, buscam uma educação, no qual eles sejam protagonistas; já o outro lado, governantes responsáveis pela educação indígena, por meio de documentos direcionadores como a BNCC e o CREP, buscam a continuidade da colonialidade do poder, visto que eles visam a manter os ideais daquilo que compreendem como estado-nação.

As análises realizadas revelam que as lutas pela efetivação dos direitos dessa comunidade estão embasadas e direcionadas pela “insurgência político-epistêmica” (WALSH, 2008) e “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2003, 2008, 2010a), visto que as propostas e

políticas oriundas *top down* (SHOHAMY, 2006) que chegam à comunidade, via decretos, são, primeiramente, analisadas pela comunidade com o intuito de verificar as possíveis contribuições ou não. Como exemplo, mencionamos a análise que os indígenas fizeram em relação ao CREP para a educação escolar indígena. Na visão dos participantes, esta diretriz curricular não condiz e não contempla os preceitos que eles defendem para o currículo indígena. Para eles, o documento em questão visa a uniformizar e homogeneizar ainda mais a educação escolar indígena. Seu propósito é que todos os alunos da rede estadual tenham acesso aos mesmos conhecimentos. Todavia, a educação escolar indígena, dada a sua enorme diversidade e especificidade, como, exaustivamente, pontuamos ao longo deste texto, não se enquadra nessa linha de pensamento.

Ainda em relação ao CREP, queremos pontuar a forma com que ele chegou até a Escola Yvy Porã. Segundo relatos dos participantes, a discussão com a SEED e NRE sobre o currículo estava evoluindo, conforme aquilo que os indígenas desejavam, visto que a formação ocorrida no final de 2019, sobre a BNCC, tinha sido produtiva; eles viam avanços para a construção do currículo indígena, a partir da sua participação efetiva deles nesse processo. Todavia, para o descontentamento deles, no início do ano letivo de 2020, eles foram surpreendidos pela chegada do CREP, o que pôde ser comprovado pelos relatos nos excertos 7, 8, 9 e 10. Suas vozes parecem carregadas de decepção e sentimento de traição, haja vista que percebiam como promissoras as discussões sobre a BNCC, em 2019. Mais uma vez, parece que o Estado não tem intenção de dialogar com as comunidades indígenas, pois seu objetivo é dar continuidade ao seu projeto de poder marcado pela colonialidade.

Diante disso, concluímos e assinalamos, nos termos de Awa Weradju que a escola continua sendo um *braço forte do Estado dentro do território indígena* e, isso faz com que processos de *retomadas da escola indígena* sejam feitos cotidianamente. Por conseguinte, eles precisam sempre estar vigilantes e atentos às práticas colonialistas empregadas pelo Estado, pois nunca se sabe quando um novo CREP poderá chegar.

Portanto, consideramos que as teorias decoloniais podem auxiliar os Guarani e, também, outros grupos minorizados/ minoritários no entendimento do projeto civilizatório empregado pelo Estado nacional, haja vista que são teorias que não apenas permitem questionamentos, reflexões e discussões sobre práticas colonialistas presentes nos currículos, como também oferecem subsídios para organizar e empregar projetos e políticas decolonizadoras.

Ainda em relação à educação escolar indígena, verificamos que os Guarani têm plena consciência de que a legislação brasileira não está sendo respeitada pelo Estado e que, portanto,

para garantir e construir uma educação escolar indígena de fato, precisam lutar e resistir, por meio de ações e políticas organizadas localmente, por eles próprios, pois como afirma Nimboadju eles estão dispostos a *quebrar o sistema existente e implantar um novo sistema educacional* (excerto 13). Por *novo sistema educacional*, podemos compreender que ele esteja se referindo a uma educação escolar com currículo indígena, baseada nos princípios indígenas de ensinar e aprender, e que valoriza a cultura e os conhecimentos indígenas. O discurso de Nimboadju e os de outros participantes, analisados nos capítulos 5 e 6, denotam o quanto esses Guarani estão imersos e ativos em eventos e práticas de letramentos.

Outrossim, rumo à finalização deste texto, destacamos como uma das grandes contribuições desta pesquisa, para nós pesquisadoras, a forma como esses Guarani conhecem e lutam por seus direitos, bem como o entendimento deles em relação aos documentos orientadores e o modo com que respondem e resistem aos direcionamentos e documentos opressões. São essas características que os fazem reexistentes, apesar de todos os entraves postos pela sociedade não indígena.

Diante disso, julgamos relevante fazer alguns apontamentos que consideramos pertinentes, visto que eles podem servir tanto para a comunidade do Pinhalzinho na organização de suas pautas educacionais e políticas, quanto para o Estado repensar o modo como está conduzindo as questões educacionais relativas a essas e também a outras etnias indígenas do Paraná. Dentre eles, citamos:

- os Guarani do Pinhalzinho estão conscientes quanto ao papel e ao poder que a educação exerce dentro e fora da comunidade, por isso defendem um ensino que, além de formar os alunos, academicamente, também se preocupe com a formação política;
- a organização política da comunidade e as práticas de engajamento, de letramento e de resistência têm feito a diferença na educação indígena da Escola Yvy Porã;
- os Guarani do Pinhalzinho assinalaram a ausência de diálogos, por parte do sistema educacional, no processo de construção de políticas educacionais relacionadas à educação escolar indígena;
- eles também assinalam para o distanciamento em relação ao que a CF (1988) e a LDB (1996) determinam sobre a autonomia no gerenciamento de recursos e construção de currículos próprios;
- identificamos a perpetuação de práticas colonialistas por parte do sistema educacional do Paraná.

Diante desses aspectos listados, juntamente com os participantes desta pesquisa e com Maher (2007), afirmamos a necessidade de educação do entorno sobre o respeito e a diversidade, buscando a superação de estereótipos, de violência e disparidade com os indígenas.

Isto posto, nossa expectativa é que esta pesquisa, além de servir como material de resistência, apoio e visibilidade às causas indígenas dessa e de outras comunidades, também possa ser útil como parâmetro de reflexão e construção de políticas educacionais a elas destinadas, nas quais se preze sempre pelo protagonismo indígena. Esperamos, ainda, que este estudo seja lido, utilizado e difundido no espaço acadêmico por alunos, docentes e pesquisadores que realizam trabalhos e projetos em contextos indígenas.

Finalizamos esta pesquisa, com muitas incertezas, dúvidas e questionamentos sobre o futuro da educação escolar indígena. Ao longo de quatro anos, tivemos o privilégio de aprender e vivenciar junto com esta comunidade, muitos momentos de resistência, de luta, de crescimento social e político, de respeito à natureza e ao ser humano. Neste parágrafo final, gostaríamos de poder apresentar resultados mais otimistas, com um currículo indígena, conforme eles próprios definem, um *currículo próprio, que vem do chão*, todavia, dado o panorama apresentado na análise, parece-nos que isto ainda está por ser construído, portanto, a LUTA continua.



## REFERÊNCIAS

- ACHINTE, A. A. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. In: PALERMO, Zulma. **Arte y estética em la encrucijada descolonial**. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2009. 114p.
- ANDERSON, B. 2008. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: companhia das letras.
- ALMEIDA, E. A. **A interculturalidade no currículo da formação de professores indígenas no Programa de educação intercultural UFPE/CAA – Curso de Licenciatura Intercultural**. 2017, 225p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Etnossociolinguística e letramentos**: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé. Tese (Doutorado em Linguística). 358f. Universidade de Brasília, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: hucitec, 2014.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Nº 11, May/Aug. Brasília, 2013, pp. 89-117. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: ago. 2019.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. 1. ed. — Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Cambrigde, USA: Blackwell publishers, 1994.
- BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Orgs). **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres e Nova York: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London and NY: Routledge, 1998.
- \_\_\_\_\_. Literacy practices. In: BARTON, D.; IVANIC, R. **Situated literacies**: Reading and writing in contexto. London: Routledge, 2000.
- BENITES, S. **Viver na língua Guarani Hhandewa (mulher falando)**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - Museu Nacional (UFRJ).

BLOMMAERT, J. **Ethnographic fieldwork**: A beginner's guide. Draft, 2006. Disponível em: <<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneethankkeet/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BORSANI, M. E.; NÄMKU, R. Encarnizamiento político-judicial, neocolonialismo y expropiación territorial. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. 2ª Conferência Nacional para Educação Escolar Indígena – II CONEEI. **Fortalecendo o protagonismo indígena na educação**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica - **Resolução nº 03/99 e Parecer nº 14**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 03 de jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação fundamental - Brasília: MEC, 2002.



\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas.** Brasília: Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://url20.ca/8PH>. Acesso em: 03 de jan. 2019.

BRASIL/CONEEI. II CONEEI: **Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena:** documento – referência / [elaborado pela] Comissão Organizadora Nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), 2016.

\_\_\_\_\_. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Luziânia/Go.** 16 a 20/11/2009. Disponível em: [https://www.google.com.br/?gws\\_rd=cr&ei=A\\_L3UuaHF9G4kQfmz4DoDA#q=BRASIL%2FCONEEI.+Confer%C3%A4ncia+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Escolar+Ind%C3%ADgena+Brasil++2009](https://www.google.com.br/?gws_rd=cr&ei=A_L3UuaHF9G4kQfmz4DoDA#q=BRASIL%2FCONEEI.+Confer%C3%A4ncia+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+Escolar+Ind%C3%ADgena+Brasil++2009). Acesso em: 16 de set. 2019.

BRASIL/IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010 - primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 05 de nov. de 2019.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In BRAIT, B (org.). **Bakhtin dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (org.) **Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. (orgs). **Teorías sin disciplina:** latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds). **El Giro Decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

\_\_\_\_\_. Estudos Sobre Educação Bilingue Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300015&script=sci_arttext). Acesso em: 03 de jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada de educação linguística. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino (org). 1. ed.. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 287-302.

\_\_\_\_\_. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações étnicas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. Interação transcultural na formação do professor índio. In: SEKI, Lucy. (Org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. **Nos bastidores de cursos de formação de professores indígenas**. Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), fevereiro de 2008. Disponível em: <http://url20.ca/4jn>. Acesso em: 11 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?** Cefiel - Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), setembro de 2005.

CÉSAR, A. L. S.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p.45-66.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 1999.

CUSICANQUI, R. S.; SANTOS, B. S. **Conversación del mundo**. 2013. Disponível em: <http://rusredire.lautre.net/?p=176>. Acesso em: dez. 2020.

COPLAND, F.; CREESE, A.. (with Frances Rock and Sara Shaw). **Linguistic Ethnography: Collecting, Analyzing, and Presenting Data**. London: Sage Publications. 2015. 280 pp.

D'ANGELIS, W. R. A educação escolar em novos contextos políticos e culturais. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001, p. 113-125.

DALLA VECCHIA, A. **Práticas de linguagem e construção de identidades institucionais em aulas de alemão voltadas para exame de proficiência em uma comunidade de suábios no Brasil**. 2018. 230f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://url20.ca/0gy>. Acesso em: 01 de jan. 2020.

DOMINGUÊS, J. G. **Pinhalzinho na visão dos Guarani**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2010.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de outro modo. El programa de investigación modernidade/colonialidad latino-americano. Em Tabula Rasa. **Revista de humanidades**. Bogotá, No.1, enero-diciembre, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” redescrições em curso. In DAMOITA LOPEZ Luiz P. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 191-213, 2006.

FAUSTINO, C. R. Educação e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongarai. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 239-263, dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5065/3333>. Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006, 329f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogy of Indignation**. Boulder, Colorado: Paradigm, 2004.

GARCEZ, P. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. Revista da Anpoll v. 1, nº 49, p. 12-25, Florianópolis, Jul./Set.2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1299>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

GARCEZ, P. M; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015, p. 1-34. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00001.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

GEE, J. **The New Literacy Studies**: from socialy situated to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R.(Orgs). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000. p. 180-195.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Hamilton Francischetti. 15. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2018.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010, p. 455 – 491.

\_\_\_\_\_. Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, nº 24, enero-junio. Universidad Volegio Mayor de Cundinamarca, Colombia, 2016, pp. 123-143.

\_\_\_\_\_. Dilemas dos Estudos Étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplina e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult. Revista da SBPC**. São Paulo, v. 59, n. 2, Apr. /June, 2007.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 115-147.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS. América Latina e o giro decolonial 115 —Manifiesto inauguralll. In: CASTRO-GOMEZ, S.; MENDIETA, E. (Orgs.). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. México: Miguel Angel Porrua, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMILTON, M. literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000a.

JOHNSON, D.C. **Language policy**. Palgrave Mac Millan, New York, 2013.

JONES, K.; MARTIN-JONES, M.; BHATT, A. A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue - diários de participantes e entrevistas. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012. p. 111-158.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. Tese (Doutorado em Letras). 309f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, M. E. P. JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio** – v. 17, n. 1, jan./abr. 2019, p. 145-162, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08>. Acesso em: 15 de jun, 2020.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p.15-61.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>. Acesso em: 26 jan. 2019.

KONDO, R. H. **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “Yvy Porã”** 2013, 200f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2013.

KRENAK, A.. **Entrevista realizada por Sergio Cohn**. São Paulo: Produção Cultural, 24 de junho de 2010. Disponível em: <http://ailtonkrenak.blogspot.com.br/2010/12/videoentrevista.html> >. Acesso em: 26 dez. 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Â.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255 - 270.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11 - 38.

\_\_\_\_\_. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. – Coleção Letramento: Educação e Sociedade, p. 115 - 138.

\_\_\_\_\_. De língua vilã, à língua emprestada, à língua aliada: Representações acerca da língua portuguesa em discursos sobre políticas linguísticas no acre indígena. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB), 2011, Salvador. **Anais do XI CONLAB Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br>. Acesso em: 20 de jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **O ensino de português nas escolas indígenas**. Em Aberto, Brasília -DF, v. 14, n. 63, p. 69-77, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Rosana/Downloads/2284-Texto%20do%20artigo-2254-1-10-20190822.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2018.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 31-83.

\_\_\_\_\_. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, 2007.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: SAGE Publications. 1997.

MIGNOLO, W. **Decolonialidade como o caminho para a cooperação**. Entrevista a Revista do Instituto Humanitas Unisinos. 2013. Disponível em: [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5253&secao=431](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431). Acesso em: fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Desobediência epistémica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Só descolonização da subjetividade trará mudança à América Latina**. Entrevista a Revista Deutsche Welle. 2010b. <http://www.dw.de/s%C3%B3descoloniza%C3%A7%C3%A3o-da-subjetividade-trar%C3%A1-mudan%C3%A7a-217%C3%A0-am%C3%A9rica-latina-diz-walter-mignolo/a-5285265?maca=bra-abril-all-1642-rdf>. Acesso em: maio. 2020.

\_\_\_\_\_. **Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

\_\_\_\_\_. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, 2008, n. 8, p. 243-282.

MOITA LOPES, L. P. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A. D; TILIO, R; ROCHA, C. H. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 19-42.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educaremovista.ufpr.br/arquivos\\_17/barbosa\\_moreira.pdf](http://www.educaremovista.ufpr.br/arquivos_17/barbosa_moreira.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Rosana/Downloads/18338-Texto%20do%20artigo-39759-1-10-20140913.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

MUNDURUKU, D. Manifesto. **Eu quero minha biblioteca**. Lorena, Verão de 2020. Disponível em: <http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/2020/01/manifesto-do-escriptor-daniel-munduruku/>. Acesso: 30 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Dia do Índio é data ‘folclórica e preconceituosa’. **BBC News Brasil**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escriptor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **O Caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. 01. ed. São Paulo: Editora Paulnas, 2012. 230 p.

NETO, C. A. M. **Índios da Amazônia. De Maioria a Minoria. (1750-1850)**. Petrópolis: Vozes. 1988. 348 p.

NETO, M. G. **As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia**: implicações para a formação de professores. 2009, 234f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2009.

NOBRE, D. História da educação escolar indígena no Brasil. In NOBRE, D. **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia**: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada. Tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói. 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

PARANÁ. **Projeto político pedagógico**. Tomazina: Escola Estadual Yvy Porã – Pinhalzinho, 2011.



\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico**. Tomazina: Escola Estadual Yvy Porã – Pinhalzinho, 2019.

QUIJANO, A. “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. **En Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas**. En BONILLA, H. (Comp.) Quito: Tercer Mundo-Libri Mundi editores. 1992.

\_\_\_\_\_. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, ano 17, n. 37, pp. 4-28, 2002. Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 28 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 84 – 130.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. El “movimiento indígena”, la democracia y las cuestiones pendientes en América Latina. **Polis Revista Latinoamericana**, n. 10, p. 1-22, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/7500>. Acesso: 15 de set. 2019.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2014.

ROSEVICS, L. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, G. ROSEVICS, L. (Orgs.). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. In: SANTOS, B. S. A. **Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 93 – 134.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010. p. 31- 83.

SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Cortez, 2010.

SHOHAMY, E. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. NY: Routledge, 2006.

SILVA, R. V. M.. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Hamilton Francischetti. 15. ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2018.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 9. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. A produção total da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018. 239 p.

\_\_\_\_\_. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples**. London & New York: Zed Books, 1999.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música e dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

SOUZA, A. L. Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. Campinas, SP: [s.n.], 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, 2008.

TORQUATO, C. P. Documentos Oficiais Relativos ao Ensino de Língua Portuguesa, Interculturalidade e Políticas de Letramentos. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 19/1, p. 426-458, jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23199>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Questões de leitura em sequências didáticas orientadas pela noção de gênero do discurso. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. XXXV, p. 54, 2006. Disponível em: [https://www.academia.edu/7029714/QUEST%C3%95ES\\_DE\\_LEITURA\\_EM\\_SEQ%C3%9C%C3%84NCIAS\\_DID%C3%81TICAS\\_ORIENTADAS\\_PELA\\_NO%C3%87%C3%83O\\_DE\\_G%C3%84NERO\\_DE\\_DISCURSO](https://www.academia.edu/7029714/QUEST%C3%95ES_DE_LEITURA_EM_SEQ%C3%9C%C3%84NCIAS_DID%C3%81TICAS_ORIENTADAS_PELA_NO%C3%87%C3%83O_DE_G%C3%84NERO_DE_DISCURSO). Acesso em: 12 de jan. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TREVA, A. P.; NOBRE; MIRANDA, C. EJA Guarani Mbya no Rio de Janeiro: Um Currículo em Construção, Uma Política Por Fazer. In: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. C. (Org.). **Revitalização de Língua Indígena e Educação Escolar Indígena Inclusiva**. 1.ed.Salvador: EGBA - Empresa Gráfica da Bahia, 2014, v., p. 181-198.

VEIGA, J. Cosmologia Guarani: Os Apapokuva do Laranjinha, PR. In: CABRAL, A. S. A.; RODRIGUES, A. D. (orgs.). **Línguas e Culturas Tupi**. Vol. I. Campinas, SP: Curt Nimuendajú; Brasília: LALI/UNB, p. 85-96, 2007.

\_\_\_\_\_. Professores Kaingang de Inhamitanga (RS): uma experiência em formação. In: VEIGA, J.; SALANOVA, A. (Org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001, p. 113-125.

VIANNA, R. Marxismo e Filosofia da linguagem à luz d'A ideologia alemã. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 29-41, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009a.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. Encarnizamiento político-judicial, neocolonialismo y expropiación territorial. In: Walsh, C. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In José del Valle (ed). **La lengua, ¿patria común?** Vervuert: Iberoamericana, 2007, p. 129-142.



## APÊNDICE 1: TCLE – PROFESSORES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Nós, Cloris Porto Torquato e Rosana Hass Kondo, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná e aluna de pós-graduação, estamos convidando você, professor da escola Estadual Indígena Yvy Porã, a participar de um estudo intitulado “**Diálogos interculturais: currículo pós-feito e práticas letradas em uma escola guarani**”. Este estudo tem como objetivo a compreensão do processo de construção do currículo numa escola indígena e as negociações (linguísticas, interculturais e de saberes) aí implicadas envolvendo a participação ativa da comunidade escolar, predominantemente guarani, situada em Pinhalzinho/PR.

- a) O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de construção do currículo numa escola indígena e as negociações (linguísticas, interculturais e de saberes) aí implicadas envolvendo a participação ativa da comunidade escolar, predominantemente guarani, situada em Pinhalzinho/PR, bem com investigar e analisar o diálogo/a negociação de diversos saberes envolvidos na construção de um currículo intercultural, refletindo, juntamente com a comunidade escolar indígena, sobre os processos de sistematização curricular, adequando o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de trabalho Docente (PTD), ao projeto de Sistema Agro Florestal (SAF), à luz dos estudos de currículo pós-feito e analisar as negociações linguísticas e (inter)culturais envolvidas na construção desse currículo.
- b) Caso você aceite, será necessário participar presencialmente das rodas de conversas e das entrevistas conduzidas pela pesquisadora responsável nas dependências da Escola Estadual Indígena Yvy Porã ou outro local previamente acordado que for mais conveniente para o participante. O áudio das rodas de conversas e entrevistas serão gravados, porém os dados serão mantidos em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.
- c) Para participação nas rodas de conversas e entrevistas, é necessário comparecer a Escola Estadual Indígena Yvy Porã, Pinhalzinho/PR, ou outro local combinado anteriormente. Para a entrevista será agendando um horário que for mais conveniente para o participante, sendo que esta terá duração de aproximadamente 30 minutos. Já as rodas de conversas acontecerão no segundo semestre de 2018 e ao longo do ano letivo de 2019, durante os cursos de formações pedagógicas com duração de aproximada de quatro horas cada. Serão realizadas seis rodas de conversas.
- d) É possível que você fique desconfortável e/ou constrangido, principalmente porque as rodas de conversas e entrevistas serão gravadas e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser, então, o desconforto, o constrangimento e/ou a ansiedade por saber que as entrevistas serão gravadas. Portanto, caso durante a pesquisa ou ao término o participante considerar que este estudo causou danos à sua saúde física e mental, terá direito a receber assistência e a buscar indenização por danos relacionados à pesquisa, direta ou indiretamente.
- f) O benefício esperado com essa pesquisa é: contribuir para efetivação e autonomia da educação (escolar) indígena nesta comunidade, pois mesmo reconhecendo que a ela não deva ser delegada todas as responsabilidades, a vemos como importante aliada e acreditamos que um projeto pensado e realizado concomitantemente com as áreas do saber pode gerar transformações benéficas para esta comunidade.

Rubricas:

Participante da pesquisa e/ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Orientador \_\_\_\_\_

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 2952162  
na data de 05/10/2018. ghs

- g) As pesquisadoras Cloris Porto Torquato e Rosana Hass Kondo, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná e aluna do Programa de pós-graduação em Letras da UFPR responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas Terra Indígena do Pinhalzino, Município de

Página 1 de 2

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259



Tomazina, por e-mail ([rosanahass@gmail.com](mailto:rosanahass@gmail.com)/ [clorisporto@gmail.com](mailto:clorisporto@gmail.com)) ou por telefone (43) 35631178 (43), 3563 15511, de quarta à sexta-feira, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo são do conhecimento por pessoas autorizadas, como pela orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**.

j) As rodas de conversas e entrevistas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. O conteúdo das rodas de conversas e das entrevistas, tão logo transcritas e encerrada a pesquisa, serão desgravados ou destruídos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Todos os gastos com transporte, alimentação e materiais utilizados serão custeados inteiramente pelas pesquisadoras. No entanto, qualquer gasto que, por acaso, o participante e seu acompanhante tenham relacionado a pesquisa este será integralmente ressarcido.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O horário de atendimento externo na secretaria ocorre de segunda a sexta-feira das 08:00h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. Nas quintas-feiras, o horário é diferenciado das 8:00h às 12:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

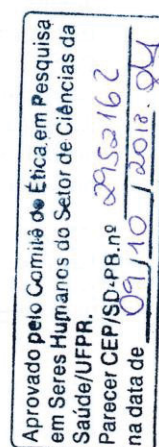
Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do professor participante)

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Cloris Porto Torquato - Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Rosana Hass Kondo - Pesquisadora assistente



Página 2 de 2

## APÊNDICE 2: TCLE – PARTICIPANTES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PARTICIPANTES

Nós, Cloris Porto Torquato e Rosana Hass Kondo, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná e aluna de pós-graduação, estamos convidando você, para participar de um estudo intitulado “**Diálogos interculturais: currículo pós-feito e práticas letradas em uma escola guarani**”. Este estudo tem como objetivo a compreensão do processo de construção do currículo numa escola indígena e as negociações (linguísticas, interculturais e de saberes) aí implicadas envolvendo a participação ativa da comunidade escolar, predominantemente guarani, situada em Pinhalzinho/PR.

- a) O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de construção do currículo numa escola indígena e as negociações (linguísticas, interculturais e de saberes) aí implicadas envolvendo a participação ativa da comunidade escolar, predominantemente guarani, situada em Pinhalzinho/PR, bem com investigar e analisar o diálogo/a negociação de diversos saberes envolvidos na construção de um currículo intercultural, refletindo, juntamente com a comunidade escolar indígena, sobre os processos de sistematização curricular, adequando o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de trabalho Docente (PTD), ao projeto de Sistema Agro Florestal (SAF), à luz dos estudos de currículo pós-feito e analisar as negociações linguísticas e (inter)culturais envolvidas na construção desse currículo.
- b) Caso você aceite, será necessário participar presencialmente das rodas de conversas e das entrevistas conduzidas pela pesquisadora responsável nas dependências da Escola Estadual Indígena Yvy Porã ou outro local previamente acordado que for mais conveniente para o participante. O áudio das rodas de conversas e entrevistas serão gravados, porém os dados serão mantidos em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.
- c) Para participação nas rodas de conversas e entrevistas, é necessário comparecer a Escola Estadual Indígena Yvy Porã, Pinhalzinho/PR, ou outro local combinado anteriormente. Para a entrevista será agendando um horário que for mais conveniente para o participante, sendo que esta terá duração de aproximadamente 30 minutos. Já as rodas de conversas acontecerão no segundo semestre de 2018 e ao longo do ano letivo de 2019, durante os cursos de formações pedagógicas, com duração aproximada de quatro horas cada. Serão realizadas seis rodas de conversas.
- d) É possível que você fique desconfortável e/ou constrangido, principalmente porque as rodas de conversas e entrevistas serão gravadas e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser, então, o desconforto, o constrangimento e/ou a ansiedade por saber que as entrevistas serão gravadas. Portanto, caso durante a pesquisa ou ao término o participante considerar que este estudo causou danos à sua saúde física e mental, terá direito a receber assistência e a buscar indenização por danos relacionados à pesquisa, direta ou indiretamente.
- f) O benefício esperado com essa pesquisa é: contribuir para efetivação e autonomia da educação (escolar) indígena nesta comunidade, pois mesmo reconhecendo que a ela não deva ser delegada todas as responsabilidades, a vemos como importante aliada e acreditamos que um projeto pensado e realizado concomitantemente com as áreas do saber pode gerar transformações benéficas para esta comunidade.

Rubricas:

Participante da pesquisa e/ou responsável legal

Pesquisador Responsável

Orientador

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB nº 2952/62  
na data de 09/10/2018

- g) As pesquisadoras Cloris Porto Torquato e Rosana Hass Kondo, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná e aluna do Programa de pós-graduação em Letras da UFPR responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas Terra Indígena do Pinhalzinho, Município de Tomazina, por e-mail ([rosanahass@gmail.com](mailto:rosanahass@gmail.com)/ [clorisporto@gmail.com](mailto:clorisporto@gmail.com)) ou por telefone (43)

Página 1 de 2

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br) – telefone (041) 3360-7259



35631178 (43), 3563 15511, de quarta à sexta-feira, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo são do conhecimento por pessoas autorizadas, como pela orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**.

j) As rodas de conversas e entrevistas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. O conteúdo das rodas de conversas e das entrevistas, tão logo transcritas e encerrada a pesquisa, serão desgravados ou destruídos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro. Todos os gastos com transporte, alimentação e materiais utilizados serão custeados inteiramente pela pesquisadora. No entanto, qualquer gasto que, por acaso, o participante e seu acompanhante tenham relacionado a pesquisa este será integralmente ressarcido.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O horário de atendimento externo na secretaria ocorre de segunda a sexta-feira das 08:00h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. Nas quintas-feiras, o horário é diferenciado das 8:00h às 12:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, \_\_\_\_\_, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

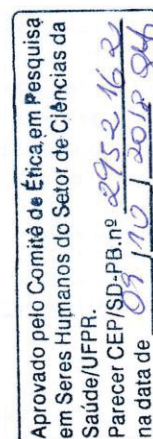
Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Cloris Porto Torquato - Pesquisadora responsável

Rosana Hass Kondo - Pesquisadora assistente



### APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS – PARTICIPANTES

Nome _____	Idade _____
Formação _____	
Local de formação _____	
Há quantos anos trabalha na Educação Indígena _____	

- 1) Fale como você percebe o tratamento e os direcionamentos dados a educação indígena por parte dos órgãos governamentais.
- 2) Comente como você percebe a participação da comunidade indígena nas questões educacionais.
- 3) Em relação ao currículo oficial, quando vocês não concordam com algum direcionamento dado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, como vocês se posicionam?
- 4) Sobre as orientações recebidas da Secretaria Estadual de Educação via Núcleo Regional de educação, há autonomia para que vocês façam alterações curriculares? Como vocês percebem a negociação entre esses órgãos e a comunidade?
- 5) Como vocês veem os conhecimentos que são privilegiados no currículo vigente? Quais as contribuições dele para esta comunidade?
- 6) Quais seriam os benefícios de um currículo intercultural para a educação indígena?
- 7) Na escola há vários professores não indígenas, como você vê as contribuições deles para uma educação intercultural?
- 8) Vocês estão lutando e trabalhando por uma educação indígena de qualidade há alguns anos. Fale sobre as dificuldades e os avanços ocorridos desde a estadualização desta escola indígena.
- 9) Como ocorre o diálogo entre os saberes indígenas e os saberes não indígenas? Quais as contribuições deles para os alunos?
- 10) Baseado em sua experiência, comente como deveria ser organizado o currículo nas escolas indígenas?
- 11) Como você percebe função da escola para esta Terra indígena?
- 12) Sobre o modo como a escola está organizada (horário, aulas, conteúdos, merendas, professores, modo de ensinar, autonomia de recursos), o que você pensa sobre isso? Está bom assim, precisa melhorar...
- 13) Em que sentido a escola é importante para os membros dessa Terra Indígena?
- 14) A escola, é uma instituição que foi apresentada aos indígenas pelo colonizador, ela serviu como meio de dominação de muitas populações indígenas, os quais foram obrigados a “abandonar” suas línguas, culturas e religiões etc. por meio de políticas implantadas pela escola, porém hoje, vemos que as escolas nas Terras Indígenas são muito importantes. **Em sua opinião, como, essa escola, nascida do colonizador, tornou-se em uma instituição tão necessária para os interesses e as necessidades dessas populações?**
- 15) É comum encontrarmos nos documentos (DCNs, RCNEI, CF, LDB) e também dos profissionais que trabalham na Educação Escolar indígena falar que a

Educação indígena deve ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue. Em que você acha que ela deve ser diferenciada? O que poderia ser feito pra preciso pra isso acontecer?

16) Em sua opinião, o que seria necessário para que a escola nesta Terra Indígena ficasse conforme vocês desejam?

17) Baseado na sua experiência o que você acha que deveria ser ensinado em uma escola Indígena? E como isso poderia ser feito?

Qual seria o papel dos órgãos governamentais na educação escolar indígena?

**APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PARTICIPANTES SEED**

- 1) Como tem sido realizada a formação continuada aos professores indígenas do Pinhalzinho por parte da SEED? Há material específico para a formação da educação escolar indígena? Se sim, quem produz esses materiais? Indígenas? Não indígenas?
- 2) O currículo oficial foi construído com a participação dos Guarani do Pinhalzinho?
- 3) Há representantes das etnias indígenas nas equipes que compõem a educação escolar indígena?
- 4) Em 2019, houve nas escolas do Paraná, discussões sobre a Base Nacional Curricular, doravante BNCC. Como foram organizadas essas discussões para educação escolar indígena da Escola Yvy Porã do Pinhalzinho?
- 5) Recentemente tivemos a implantação do Currículo da Rede Estadual Paranaense, doravante CREP, o qual segundo professores indígenas e não indígenas da Escola Yvy Porã, não contempla a interculturalidade, assim como as especificidades da educação escolar indígena. Neste sentido, gostaria de saber, na visão da SEED, quais são os benefícios de um currículo homogêneo para um contexto tão heterogêneo e específico como é o caso da escola indígena?
- 6) Houve participação dos professores indígenas na construção do CREP? Se sim, como foi?
- 7) Em relação as questões educacionais como tem sido o diálogo entre SEED e a comunidade do Pinhalzinho? Como esses Guarani recebem as diretrizes propostas para educação escolar indígena? E, em relação a SEED como ela procura atender as demandas vindas dos indígenas?

## ANEXO 1: TERMO DE CONCORDÂNCIA LIDERANÇA INDÍGENA

**ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA YVY PORÃ**  
**TERRA INDÍGENA PINHALZINHO MUNICÍPIO DE TOMAZINA – PR**  
**CEP:84935-000 E-MAIL: [tmziyvypora@seed.pr.gov.br](mailto:tmziyvypora@seed.pr.gov.br)**

Curitiba, 27 de abril de 2018.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná

Senhor Coordenador,

Declaramos que nós da Comunidade Indígena do Pinhalzinho, Tomazina - Paraná estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **“Diálogos interculturais: currículo pós-feito e práticas letradas em uma escola guarani”**, sob a responsabilidade de Rosana Hass Kondo, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em março de 2020.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os professores e demais integrantes da comunidade indígena do Pinhalzinho, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012(CNS) e complementares.

Sendo o que se nos apresenta para o momento, enviamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,



Sebastião Mário Alves  
Cacique da Comunidade Indígena do Pinhalzinho

## ANEXO 2: TERMO DE CONCORDÂNCIA DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA YVY PORÃ

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA YVY PORÃ  
TERRA INDÍGENA PINHALZINHO MUNICÍPIO DE TOMAZINA – PR

CEP:84935-000 E-MAIL: [tmziyvypora@seed.pr.gov.br](mailto:tmziyvypora@seed.pr.gov.br)

Curitiba, 27 de abril de 2018.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná

Senhor Coordenador,

Declaramos que nós da Escola Estadual Indígena Yvy Porã – Pinhalzinho, Tomazina - Paraná estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “ **Diálogos interculturais: currículo pós-feito e práticas letradas em uma escola guarani**”, sob a responsabilidade de Rosana Hass Kondo, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em março de 2020.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os professores e demais integrantes da comunidade indígena do Pinhalzinho, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012(CNS) e complementares.

Sendo o que se nos apresenta para o momento, enviamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,



Jefferson Gabriel Domingues  
Diretor da Escola Estadual Indígena Yvy Porã



## ANEXO 3 – TERMO DE CONCORDÂNCIA FUNAI – REGIONAL DO PARANÁ



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA  
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO  
Avenida São Pedro, nº 812D, - Bairro Presidente Médici  
CEP 89801-301 Chapecó - SC  
(49) 3322-0024 - <http://www.funai.gov.br>

### DECLARAÇÃO 1

**Processo nº 08753.000505/2018-19**

**Interessado: Rosana Hass Kondo**

O Coordenador Regional do Interior Sul, DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, declara ter conhecimento que a pesquisadora Rosana Hass Kondo, Doutoranda da Universidade Federal do Paraná, solicitou autorização da Funai para ingresso na Terra Indígena Pinhalzinho, no município de Tomazina/PR, para realizar a pesquisa intitulada "DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: CURRÍCULO PÓS-FEITO E PRÁTICAS LETRADAS EM UMA ESCOLA GUARANI".

Considerando que a pesquisadora já conta com a anuência da Comunidade Indígena, esta Coordenação Regional também manifesta-se favorável a emissão da autorização para que a pesquisa seja realizada.

Chapecó/SC, 27 de agosto de 2018.



Documento assinado eletronicamente por João Maria Roque, Coordenador(a) Regional, em 27/08/2018, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0769089 e o código CRC 1D72CE3D.

## ANEXO 4 – TERMO DE CONCORDÂNCIA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEED

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED**



**ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED**  
**TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE**

Ibaiti, 08 de maio de 2018.

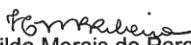
Senhor (a) Coordenador (a),


Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Ibaiti está de acordo com a condução do projeto de pesquisa Diálogos interculturais: currículo pós-feito e práticas letradas em uma escola guarani, a ser realizado pela pesquisadora Rosana Hass Kondo, na Unidade, Escola Estadual Indígena Yvy Porã – EIEF, comunidade indígena do Pinhalzinho, município de Tomazinaí, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Federal do Paraná.

Estamos cientes de que os participantes da pesquisa serão professores indígenas e não indígenas, lideranças indígenas, e demais membros da comunidade que se dispuserem a participar, todos maiores de 18 anos, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência de que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná.

Ibaiti, 08 de maio de 2018.

  
Hilda Moraes do Paraizo  
**Representante da CAA no NRE**

  
Arlete Korovisk dos Santos  
**Chefia do NRE**

## ANEXO 5 – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP – UFPR

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: CURRÍCULO PÓS-FEITO E PRÁTICAS LETRADAS EM UMA ESCOLA GUARANI

**Pesquisador:** Cloris Porto Torquato

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 5

**CAAE:** 89417318.9.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.952.162

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa intitulado "DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: CURRÍCULO PÓS-FEITO E PRÁTICAS LETRADAS EM UMA ESCOLA GUARANI" da pesquisadora principal Cloris Porto Torquato, tendo como colaboradora Rosana Hass Kondo.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Compreender o processo de construção do currículo numa escola indígena e as negociações (linguísticas, interculturais e de saberes) aí implicadas envolvendo a participação ativa da comunidade escolar, predominantemente guarani, situada em Pinhalzinho/PR.

Objetivos específicos - Investigar e analisar o diálogo/a negociação de diversos saberes envolvidos na construção de um currículo intercultural; - Refletir, juntamente com a comunidade escolar indígena, sobre os processos de sistematização curricular, adequando o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de trabalho Docente (PTD), bem como o projeto de Sistema Agro Florestal (SAF), à luz dos estudos de currículo pós-feito.

- Analisar as negociações linguísticas e (inter)culturais envolvidas na construção desse currículo.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.952.162

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Embora os indígenas façam parte dos grupos vulneráveis, salientamos que esta pesquisa tem um comprometimento ético com a comunidade, de modo que todas as etapas da pesquisa, bem como a divulgação dos resultados levarão em consideração o compromisso firmado com as lideranças indígenas e participantes.

Ainda sobre os aspectos éticos esclarecemos que esta pesquisa obedecerá à resolução 304 de 9/08/2000, do Conselho Nacional de Saúde, que orienta o trabalho com povos indígenas, a qual prevê que a pesquisa deve trazer resultados e vantagens benéficas que atendam às necessidades do público alvo, prezando pela diversidade biológica, cultural, saúde individual e coletiva e contribuição ao desenvolvimento do conhecimento; respeitar a cultura indígena relacionados a crenças religiosas, diferenças linguística, estrutura política, atitudes, costumes e visão de mundo; não cometer exploração física, mental ou intelectual expondo-os a situações de risco; ter permissão da comunidade indígena para realizar a pesquisa; não realizar pesquisas, preferencialmente, em comunidades de índios isolados.

É importante registrar que esta comunidade indígena não se enquadra no quesito índios isolados e a pesquisadora possui uma relação de longa data com a comunidade onde ocorrerá a pesquisa, sendo que o projeto foi elaborado a partir da necessidade e desejos da comunidade Pinhalzinho, conforme explicitado na metodologia. Salientamos que anteriormente, este projeto foi apresentado à toda comunidade do Pinhalzinho e aprovado, tendo em vista os benefícios que ele proporcionará.

Portanto os riscos relacionados com a presente pesquisa são de ordem mínima, embora não deixem de ser importantes. Dentre os riscos enumeramos: a quebra de confidencialidade, desconforto ou constrangimento para os participantes, já que as rodas de conversas serão gravadas em áudio e vídeo. Nesse sentido, existe a possibilidade de que participantes não queiram participar ou desistam da pesquisa devido a esse desconforto mesmo antes de sua efetiva participação. O estudo em questão empregará técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa, buscando não realizar nenhuma intervenção intencional nos aspectos psicológicos e sociais dos participantes.

Em relação aos benefícios estes são inúmeros, principalmente porque a proposta da pesquisa foi concebida juntamente com a comunidade indígena, portanto é algo que nasceu dentro da comunidade. Outra vantagem é que a pesquisa em questão não se restringe a observar e descrever os participantes. Eles serão participantes ativos em todas as fases, pois, embora a pesquisadora seja a responsável pela escrita do texto, geração de dados e condução dos trabalhos que serão

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.952.162

desenvolvidos, esta será uma pesquisa coletiva, visto que a proposta é a construção de um currículo indígena a partir do Sistema Agroflorestal (SAF), baseado nos princípios da interculturalidade, do bilinguismo, da especificidade e da dimensão comunitária. Logo, pelo caráter da proposta e pelo contexto não há como realizar uma pesquisa com métodos verticalizados, no qual o pesquisador age como detentor absoluto do saber. Em contextos indígenas a confiança entre pesquisador e participantes precisa ser construída e a pesquisa deve trazer resultados benéficos para comunidade. Nesse sentido, nosso compromisso é contribuir para efetivação e autonomia da educação (escolar) indígena nesta comunidade, pois mesmo reconhecendo que a ela não deva ser delegada todas as responsabilidades, a vemos como importante aliada e acreditamos que um projeto pensado e realizado concomitantemente com as áreas do saber pode gerar transformações benéficas para esta comunidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Metodologicamente, esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo, pois é intenção desta pesquisa explicar os meandros das relações sociais, considerando que a ação humana é dependente estritamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais (SUASSUNA, 2011). Os dados serão gerados por meio de instrumentos próprios da etnografia, tais como: a roda de conversa, observação, entrevistas abertas e diário de campo.

Desse modo, iniciaremos, com as observações, analisando como ocorrem as aulas na Escola estadual indígena Yvy Porã, principalmente como os docentes dialogam e negociam, em suas aulas, com os conhecimentos indígenas e científicos no processo de ensino aprendizagem. Serão também através das observações que verificaremos como ocorre a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática, ou seja, como eles aliam e aproveitam o que aprendem nos livros e nas salas de aulas com o projeto SAF. Em seguida, avaliaremos os documentos educacionais norteadores, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de trabalho Docente (PTD), com a finalidade de constatar se estes contemplam a educação intercultural conforme apregoa a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (2013). Posteriormente, daremos início as entrevistas e as Rodas de Conversas, para que possamos compreender melhor como acontece as negociações linguísticas e (inter)culturais entre alunos, professores indígenas e não indígenas. As entrevistas servirão para que observemos como ocorre a participação da comunidade nas tomadas de decisões referentes a educação a eles destinadas.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo  
**Bairro:** Alto da Glória  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.952.162

Nas Rodas de conversas, por meio dos estudos decoloniais e das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), refletiremos e discutiremos sobre a concepção de currículo pós-feito e a necessidade da adequação dos documentos norteadores, de modo que estes contemplem aspectos e princípios importantes da educação indígena. Concomitantemente a geração dos dados, estes serão analisados de modo qualitativo e, finalmente será feita uma última roda de conversa para que a comunidade indígena possa avaliar os resultados do trabalho, bem como alterações que eles julgarem necessárias.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos de acordo com a recomendação da CONEP

**Recomendações:**

Recomendações atendidas, autorização da Funai e adequações no projeto e nas informações básicas da Plataforma Brasil.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendeu a todas as pendências.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br), necessário informar o CAAE.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: [www.cometica.ufpr.br](http://www.cometica.ufpr.br) (obrigatório envio)

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)



**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.952.162

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1130810.pdf	09/10/2018 15:02:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado_conep.docx	09/10/2018 09:26:23	IDA CRISTINA GUBERT	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	SEI_FUNAI.pdf	09/10/2018 09:23:56	IDA CRISTINA GUBERT	Aceito
Outros	respostas_parecer_3_de_agosto_conep.docx	08/08/2018 23:11:51	Cloris Porto Torquato	Aceito
Outros	TECLE_professor_conep.doc	08/08/2018 22:36:24	Cloris Porto Torquato	Aceito
Outros	modelo14_tale_conep.docx	08/08/2018 22:34:30	Cloris Porto Torquato	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_1_tcle_pais_ou_responsaveis_conep.doc	08/08/2018 22:33:22	Cloris Porto Torquato	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_tcle_participantes_conep.doc	08/08/2018 22:29:28	Cloris Porto Torquato	Aceito
Outros	declaracao_para_inicio_da_pesquisa.pdf	08/08/2018 22:16:36	Cloris Porto Torquato	Aceito
Outros	respostas_pendencias_parecer_20_de_junho.docx	20/06/2018 17:42:38	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	TECLE_professor_corrigido.docx	20/06/2018 17:41:46	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo14_tale_corrigido.docx	20/06/2018 17:40:56	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo13_1_tcle_pais_ou_responsaveis_corrigido.docx	20/06/2018 17:36:39	ROSANA HASS KONDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_tcle_participantes_corrigido2.docx	20/06/2018 17:34:30	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	Respostas_Pendencias_Parecer06dejun_rosana.docx	14/06/2018 12:15:26	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo13_1_tcle_pais_ou_responsaveis.docx	14/06/2018 12:10:30	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	Check_list_versao2.pdf	14/06/2018 12:01:49	ROSANA HASS KONDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo14_tale.docx	14/06/2018 11:56:38	ROSANA HASS KONDO	Aceito

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.952.162

Outros	TECLE_professor.docx	14/06/2018 11:56:00	ROSANA HASS KONDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_tcle_participantes_corrigido.docx	14/06/2018 11:55:02	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto detalhado_versao2.docx	14/06/2018 11:54:26	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo8_declaracao_de_uso_especifico_do_material.pdf	11/05/2018 11:46:19	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo6_termo_de_confidencialidade.pdf	11/05/2018 11:38:43	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo9_termo_de_compromisso_para_inicio_da_pesquisa.pdf	11/05/2018 11:36:32	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	11/05/2018 11:31:05	ROSANA HASS KONDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.docx	11/05/2018 11:30:43	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	check_list.pdf	10/05/2018 14:41:57	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	concordancia_cacique.pdf	10/05/2018 14:39:48	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo3_concordancia_dos_servicos_e_nvolvidos.pdf	10/05/2018 14:38:50	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo12_termo_de_responsabilidade_no_projeto.pdf	10/05/2018 14:32:35	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo7_declaracao_de_tornar_publico_os_resultados.pdf	10/05/2018 14:28:28	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	concordancia_da_instituicao_coparticipante.pdf	10/05/2018 14:25:49	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo2_analise_de_merito.pdf	10/05/2018 14:22:11	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo1_oficio_do_pesquisador.pdf	10/05/2018 14:19:45	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/05/2018 14:17:47	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	ata_de_aprovacao_do_projeto.pdf	08/05/2018 17:59:36	Cloris Porto Torquato	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**CEP:** 80.060-240

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.952.162

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 09 de Outubro de 2018

---

**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

**Bairro:** Alto da Glória

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**CEP:** 80.060-240

**Telefone:** (41)3360-7259

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

## ANEXO 5 – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP – UNICESUMAR

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
MARINGÁ - UNICESUMAR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: CURRÍCULO PÓS-FEITO E PRÁTICAS LETRADAS EM UMA ESCOLA GUARANI

**Pesquisador:** Cloris Porto Torquato

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 1

**CAAE:** 89417318.9.3001.5539

**Instituição Proponente:** PARANA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.001.319

#### Apresentação do Projeto:

trata-se de Projeto de Pesquisa de Doutorado apresentado à linha de pesquisa Linguagens e Práticas Sociais na Área de Concentração em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, da aluna Rosana Hass Kondo, orientado pela Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, com o título DIÁLOGOS INTERCULTURAIS: CURRÍCULO PÓS-FEITO E PRÁTICAS LETRADAS EM UMA ESCOLA GUARANI, a ser realizado em Pinhalzinho no Estado do Paraná. A presente pesquisa objetiva compreender o processo de construção do currículo numa escola indígena e as negociações (linguísticas, interculturais e de saberes) aí implicadas envolvendo a participação ativa da comunidade escolar, predominantemente guarani, situada em Pinhalzinho/PR. Sua relevância social está principalmente em reconhecer o protagonismo indígena na construção de seus próprios conhecimentos, a partir de suas práticas sociais, de modo que eles próprios, por meio de reflexões e de discussões que serão realizadas ao longo dessa pesquisa possam encontrar caminhos e meios para construir de uma educação escolar indígena específica. A educação escolar indígena é baseada nos princípios religiosos, sociais, culturais e econômicos que constituem as negociações de identidades dessa população indígena, que é predominantemente Guarani. Esta pesquisa, a ser realizada em colaboração com a comunidade escolar participante da pesquisa, visa contribuir para que a comunidade lide com os entraves impostos pela sociedade não indígena, o que inclui questionar e rejeitar toda e qualquer epistemologia geral (SANTOS, 2010b), reconhecendo “[...] uma pluralidade de formas de

**Endereço:** Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

**Bairro:** Jardim Aclimação

**CEP:** 87.050-390

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3027-6360

**E-mail:** cep@unicesumar.edu.br



## CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 3.001.319

conhecimento além do conhecimento científico” (IBIDEM, p. 54). Dessa forma, a concepção da ecologia dos saberes (SANTOS; MENESES, 2010), nos fornece subsídios importantes para entendermos o diálogo estabelecido entre o conhecimento científico e os conhecimentos indígenas. Nessa perspectiva, os conhecimentos indígenas estão sempre dialogando com outros conhecimentos, ou seja, o conhecimento é tudo que faz parte da vida do ser humano – meio ambiente, alimentação, saúde, religião, dentre outros, pois o conhecimento indígena envolve não apenas aqueles construídos com modos validados cientificamente, mas especialmente aqueles construídos sócio-historicamente na experiência cotidiana de todos os envolvidos nessa experiência. Portanto, a educação das crianças indígenas está intrinsecamente ligada ao viver bem, de modo saudável e sustentável, o qual inclui o consumo de alimentos naturais e sem agrotóxicos, numa relação de cuidado com o meio ambiente. Assim, tendo em vista o elo entre esta comunidade indígena com a natureza, bem como o desejo que eles possuem de um sistema de ensino próprio, que valorize e respeite o jeito indígena de ensinar e aprender, não há como pensar em um projeto educacional escolar que não dialogue com os conhecimentos indígenas. Assim, com o firme propósito de realizar uma pesquisa dialógica, salientamos que esta foi, desde sua concepção, elaborada em conjunto com esta comunidade Guarani, uma vez que o recorte adotado e os objetivos propostos foram delineados em diálogo com os participantes da pesquisa. Esta pesquisa, como os participantes, busca opor-se a um sistema homogeneizador e excludente de construção de conhecimento. Portanto, os participantes constituem-se como co-autores que juntamente com a pesquisadora poderão escrever um novo capítulo da educação indígena do Paraná. Este trabalho também se justifica pelo seu caráter inédito, no modo de fazer pesquisa, haja vista que estamos comumente habituados a ver na academia pesquisas verticalizadas e distantes, que pesquisadores desconhecem ou pouco sabem sobre as necessidades dos participantes ou do campo pesquisado, bem como encontra ressonância na Constituição Federal, doravante CF (1988), a qual garante às populações indígenas o direito a uma educação específica, assegurando a eles o direito de aprender em suas línguas maternas, incluindo sua organização social, costumes, cultura e religião (BRASIL, 1988) e também na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), que prevê no artigo 78º o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas e no artigo 79º afirma que a União apoiará técnica e financeiramente programas de ensino para o provimento da educação intercultural as comunidades indígenas (BRASIL, 1996). Salientamos ainda que esta pesquisa encontra-se ancorada nos paradigmas da Linguística Aplicada, doravante LA, cuja preocupação é desenvolver pesquisas que sejam socialmente

**Endereço:** Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

**Bairro:** Jardim Aclimação

**CEP:** 87.050-390

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3027-6360

**E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

## CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 3.001.319

relevantes, voltadas para práticas sociais (MOITA LOPES, 2006), que não se restrinjam apenas a descrever, mas sim problematizar, discutir e entender como os indígenas lidam com questões complexas do seu cotidiano, por meio do qual são instaurados mecanismos de poder, exclusão e disputa por parte da sociedade não indígena.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### **Objetivo geral**

Compreender o processo de construção do currículo numa escola indígena e as negociações (linguísticas, interculturais e de saberes) aí implicadas envolvendo a participação ativa da comunidade escolar, predominantemente guarani, situada em Pinhalzinho/PR.

#### **Objetivos específicos**

Investigar e analisar o diálogo/a negociação de diversos saberes envolvidos na construção de um currículo intercultural;

Refletir, juntamente com a comunidade escolar indígena, sobre os processos de sistematização curricular, adequando o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de trabalho Docente (PTD), bem como o projeto de Sistema Agro Florestal (SAF), à luz dos estudos de currículo pós-feito.

Analisar as negociações linguísticas e (inter)culturais envolvidas na construção desse currículo.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Embora os indígenas façam parte dos grupos vulneráveis, salientamos que esta pesquisa tem um comprometimento ético com a comunidade, de modo que todas as etapas da pesquisa, bem como a divulgação dos resultados levarão em consideração o compromisso firmado com as lideranças indígenas e participantes. Ainda sobre os aspectos éticos esclarecemos que esta pesquisa obedecerá à resolução 304 de 9/08/2000, do Conselho Nacional de Saúde, que orienta o trabalho com povos indígenas, a qual prevê que a pesquisa deve trazer resultados e vantagens benéficas que atendam às necessidades do público alvo, prezando pela diversidade biológica, cultural, saúde individual e coletiva e contribuição ao desenvolvimento do conhecimento; respeitar a cultura indígena relacionados a crenças religiosas, diferenças linguística, estrutura política, atitudes, costumes e visão de mundo; não cometer exploração física, mental ou intelectual expondo-os a situações de risco; ter permissão da comunidade indígena para realizar a pesquisa; não realizar pesquisas, preferencialmente, em comunidades de índios isolados. É importante registrar que esta comunidade indígena não se enquadra no quesito índios isolados e a pesquisadora possui uma

**Endereço:** Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

**Bairro:** Jardim Aclimação

**CEP:** 87.050-390

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3027-6360

**E-mail:** cep@unicesumar.edu.br



## CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 3.001.319

relação de longa data com a comunidade onde ocorrerá a pesquisa, sendo que o projeto foi elaborado a partir da necessidade e desejos da comunidade Pinhalzinho, conforme explicitado na metodologia. Salientamos que anteriormente, este projeto foi apresentado à toda comunidade do Pinhalzinho e aprovado, tendo em vista os benefícios que ele proporcionará. Portanto os riscos relacionados com a presente pesquisa são de ordem mínima, embora não deixem de ser importantes. Dentre os riscos enumeramos: a quebra de confidencialidade, desconforto ou constrangimento para os participantes, já que as rodas de conversas serão gravadas em áudio e vídeo. Nesse sentido, existe a possibilidade de que participantes não queiram participar ou desistam da pesquisa devido a esse desconforto mesmo antes de sua efetiva participação. O estudo em questão empregará técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa, buscando não realizar nenhuma intervenção intencional nos aspectos psicológicos e sociais dos participantes. Em relação aos benefícios estes são inúmeros, principalmente porque a proposta da pesquisa foi concebida

juntamente com a comunidade indígena, portanto é algo que nasceu dentro da comunidade. Outra vantagem é que a pesquisa em questão não se restringe a observar e descrever os participantes. Eles serão participantes ativos em todas as fases, pois, embora a pesquisadora seja a responsável pela escrita do texto, geração de dados e condução dos trabalhos que serão desenvolvidos, esta será uma pesquisa coletiva, visto que a proposta é a construção de um currículo indígena a partir do Sistema Agroflorestal (SAF), baseado nos princípios da interculturalidade, do bilinguismo, da especificidade e da dimensão comunitária. Logo, pelo caráter da proposta e pelo contexto não há como realizar uma pesquisa com métodos verticalizados, no qual o pesquisador age como detentor absoluto do saber. Em contextos indígenas a confiança entre pesquisador e participantes precisa ser construída e a pesquisa deve trazer resultados benéficos para comunidade. Nesse sentido, nosso compromisso é contribuir para efetivação e autonomia da educação (escolar) indígena nesta comunidade, pois mesmo reconhecendo que a ela não deva ser delegada todas as responsabilidades, a vemos como importante aliada e acreditamos que um projeto pensado e realizado concomitantemente com as áreas do saber pode gerar transformações benéficas para esta comunidade.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Esta pesquisa filia-se aos pressupostos da linguística aplicada - LA, tendo em vista que “[p]olitizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23). Esta pesquisa, desde seu princípio, preza

**Endereço:** Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

**Bairro:** Jardim Aclimação

**CEP:** 87.050-390

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3027-6360

**E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

## CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 3.001.319

por ações transformadoras e inovadoras, no qual os envolvidos não serão atores coadjuvantes, mas sim protagonistas. Assim sendo, esta proposta, foi elaborada, após consulta, junto a alguns representantes da comunidade indígena, sobre que tipo de pesquisa seria útil e relevante para eles. Isto pode ser tomado como um diferencial, pois comumente as pesquisas são primeiramente concebidas e, posteriormente são apresentadas aos participantes. desenvolvidos, esta será uma pesquisa coletiva, visto que a proposta é a construção de um currículo indígena a partir do Sistema Agroflorestal (SAF), baseado nos princípios da interculturalidade, do

bilinguismo, da especificidade e da dimensão comunitária. Logo, pelo caráter da proposta e pelo contexto não há como realizar uma pesquisa com métodos verticalizados, no qual o pesquisador age como detentor absoluto do saber. Em contextos indígenas a confiança entre pesquisador e participantes precisa ser construída e a pesquisa deve trazer resultados benéficos para comunidade. Nesse sentido, o compromisso é contribuir para efetivação e autonomia da educação (escolar) indígena nesta comunidade, pois mesmo reconhecendo que a ela não deva ser delegada todas as responsabilidades, é vista como importante aliada e acredita-se no projeto pensado e realizado concomitantemente com as áreas do saber pode gerar transformações benéficas para a comunidade. Metodologicamente, esta pesquisa se valerá do paradigma qualitativo, pois é sua intenção explicar os meandros das relações sociais, considerando que a ação humana é dependente estritamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais (SUASSUNA, 2011). Ela é processual e progressiva, ou seja, “o enfoque interpretativo caracteriza-se por ser progressivo: ao longo do processo de investigação vão sendo produzidas sucessivas definições de análise e focalização dos dados, conforme se evidencia a sua relevância para o debate sobre o tema em questão.” (SUASSUNA, 2008, p. 359). Em relação ao processo de geração de dados, o instrumento principal será a roda de conversa. Entretanto, também será utilizado outros instrumentos tais como: observação, entrevistas abertas e diário de campo.

A escolha da roda de conversa, como instrumento principal, está diretamente ligada a proposta de fazer uma pesquisa dialógica, pois conforme Bakhtin (2003), não há como pensar em linguagem sem considerar os contextos sociais e culturais, de modo dialógico. Moura e Lima (2014 p. 99). Baseado no princípio que cada contexto é único espera-se, com a presente pesquisa, contribuir para construção de uma educação indígena específica que realmente respeite o modo de aprender e ensinar dessa comunidade indígena. Por isso a proposta dessa pesquisa levará em consideração as necessidades, o saber e a cultura popular indígena sempre prezando pela aprendizagem coletiva, visto que esta é uma prática cultivada pelas populações indígenas.

A proposta de currículo pós-feito constitui-se como uma prática inovadora, tendo em vista que

**Endereço:** Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

**Bairro:** Jardim Aclimação

**CEP:** 87.050-390

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3027-6360

**E-mail:** cep@unicesumar.edu.br



## CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 3.001.319

nesta proposta o currículo é sempre processo, podendo ser refeito e reformulado sempre que se fizer necessário, pois sua finalidade é atender e suprir a demanda do momento. Os resultados também serão divulgados e compartilhados com a comunidade científica podendo servir de parâmetros para pesquisas futuras, bem como suporte para secretaria de Educação do Estado do Paraná na organização de formação de docentes indígenas e não-indígenas que trabalham nesses contextos. Para comunidade alvo, essa devolutiva será contínua durante todo o processo de pesquisa e posterior a ela, por meio da roda de conversa, metodologia que a pesquisa se valerá desde sua concepção até sua finalização. Todas decisões serão tomadas coletivamente.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os autores apresentaram os seguintes termos obrigatórios de acordo com a legislação vigente: Projeto detalhado corrigido, respostas do parecer de 3 de agosto, TCLE -Professores, Termos de Assentimento Livre e Esclarecido, TCLE Pais e ou Responsável Legal, TCLE Participantes, Declaração para o início da Pesquisa, Respostas das Pendências do Parecer de 20 de junho, , respostas do parecer de 06/06, Check list, modelo de uso específico de material e ou de dados coletados, modelo de termo de confidencialidade e risco, termos de compromisso para início da pesquisa, concordância do cacique, concordância dos serviços envolvidos, termos de responsabilidade no projeto, declaração de tornar público os resultados do projeto, concordância da IES coparticipante, modelo de análise de mérito, ofício de encaminhamento ao CEP e a ata de aprovação do Colegiado de Pós - Graduação do projeto, todos analisados sob a ótica da ética de acordo com a legislação vigente Resolução 466/2010 e Portaria 510.

### **Recomendações:**

sem recomendações

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Parecer favorável pela aprovação do projeto.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado

### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura	projetodetalhado_conep.docx	09/10/2018 09:26:23	IDA CRISTINA GUBERT	Aceito

**Endereço:** Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso  
**Bairro:** Jardim Aclimação **CEP:** 87.050-390  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3027-6360 **E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

# CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 3.001.319

Investigador	projetodetalhado_conep.docx	09/10/2018 09:26:23	IDA CRISTINA GUBERT	Aceito
Outros	respostas_parecer_3_de_agosto_conep.docx	08/08/2018 23:11:51	Cloris Porto Torquato	Aceito
Outros	TECLE_professor_conep.doc	08/08/2018 22:36:24	Cloris Porto Torquato	Aceito
Outros	modelo14_tale_conep.docx	08/08/2018 22:34:30	Cloris Porto Torquato	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_1_tcle_pais_ou_responsaveis_conep.doc	08/08/2018 22:33:22	Cloris Porto Torquato	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_tcle_participantes_conep.doc	08/08/2018 22:29:28	Cloris Porto Torquato	Aceito
Outros	declaracao_para_inicio_da_pesquisa.pdf	08/08/2018 22:16:36	Cloris Porto Torquato	Aceito
Outros	respostas_pendencias_parecer_20_de_junho.docx	20/06/2018 17:42:38	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	TECLE_professor_corrigido.docx	20/06/2018 17:41:46	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo14_tale_corrigido.docx	20/06/2018 17:40:56	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo13_1_tcle_pais_ou_responsaveis_corrigido.docx	20/06/2018 17:36:39	ROSANA HASS KONDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_tcle_participantes_corrigido2.docx	20/06/2018 17:34:30	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	Respostas_Pendencias_Parecer06dejun_rosana.docx	14/06/2018 12:15:26	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo13_1_tcle_pais_ou_responsaveis.docx	14/06/2018 12:10:30	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	Check_list_versao2.pdf	14/06/2018 12:01:49	ROSANA HASS KONDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo14_tale.docx	14/06/2018 11:56:38	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	TECLE_professor.docx	14/06/2018 11:56:00	ROSANA HASS KONDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_tcle_participantes_corrigido.docx	14/06/2018 11:55:02	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Projeto Detalhado	projetodetalhado_versao2.docx	14/06/2018	ROSANA HASS	Aceito

**Endereço:** Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

**Bairro:** Jardim Aclimação

**CEP:** 87.050-390

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3027-6360

**E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

# CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 3.001.319

/ Brochura Investigador	projeto detalhado_versao2.docx	11:54:26	KONDO	Aceito
Outros	modelo8_declaracao_de_uso_especifico_do_material.pdf	11/05/2018 11:46:19	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo6_termo_de_confidencialidade.pdf	11/05/2018 11:38:43	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo9_termo_de_compromisso_para_inicio_da_pesquisa.pdf	11/05/2018 11:36:32	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.docx	11/05/2018 11:31:05	ROSANA HASS KONDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modelo13_termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.docx	11/05/2018 11:30:43	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	check_list.pdf	10/05/2018 14:41:57	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	concordancia_cacique.pdf	10/05/2018 14:39:48	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo3_concordancia_dos_servicos_e_nvolvidos.pdf	10/05/2018 14:38:50	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo12_termo_de_responsabilidade_no_projeto.pdf	10/05/2018 14:32:35	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo7_declaracao_de_tomar_publico_os_resultados.pdf	10/05/2018 14:28:28	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	concordancia_da_instituicao_coparticipante.pdf	10/05/2018 14:25:49	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo2_analise_de_merito.pdf	10/05/2018 14:22:11	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	modelo1_oficio_do_pesquisador.pdf	10/05/2018 14:19:45	ROSANA HASS KONDO	Aceito
Outros	ata_de_aprovacao_do_projeto.pdf	08/05/2018 17:59:36	Cloris Porto Torquato	Aceito

## Situação do Parecer:

Aprovado

## Necessita Apreciação da CONEP:

Não

**Endereço:** Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

**Bairro:** Jardim Aclimação

**CEP:** 87.050-390

**UF:** PR

**Município:** MARINGÁ

**Telefone:** (44)3027-6360

**E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
MARINGÁ - UNICESUMAR



Continuação do Parecer: 3.001.319

MARINGÁ, 05 de Novembro de 2018

---

Assinado por:

**Sonia Maria Marques Gomes Bertolini**  
(Coordenador(a))

